

Université de Montréal

**LA SPÉCIFICITÉ DU SERVICE SOCIAL AU SEIN
D'UNE ÉQUIPE MULTIDISCIPLINAIRE
EN MILIEU SCOLAIRE**

Par
Houwayda Matta

École de service social
Faculté des lettres et des sciences humaines

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiæ Doctor (Ph.D.)
en service social

Janvier 2005

© Houwayda Matta



HV
13
U54
2005
v.004

AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :

La spécificité du service social au sein
d'une équipe multidisciplinaire en milieu scolaire

Présentée Par :
Houwayda Matta

A été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

[Redacted]
Gilles Rondeau
Président du jury

[Redacted]
Claude Larivière

[Redacted]
Jacqueline Oxman-Martinez

[Redacted]
Denis Bourque

[Redacted]
André Brassard
Représentant du doyen de la FES

Résumé

L'intervenant social exerçant sur le terrain scolaire est confronté à une panoplie de problématiques socioscolaires. Ces problématiques multiples et complexes nécessitent une approche globale basée sur une articulation bio-psycho-sociale dans l'analyse des situations problèmes. Une telle approche implique plusieurs acteurs issus de différentes disciplines. Cependant, la concertation du travail entre ces différents partenaires se heurte à plusieurs embûches s'articulant autour de la notion de partenariat au sein d'une équipe multidisciplinaire. À cet égard, les deux contextes québécois et libanais, bien que différents donnent lieu à des réalités communes.

Ainsi, la réussite de la collaboration au sein d'une équipe multidisciplinaire constitue une préoccupation primordiale des intervenants sociaux scolaires des deux contextes mentionnés. Cette préoccupation tient au fait que la délimitation des rôles et des tâches entre le travailleur social et les autres professionnels de l'aide reste très vague. Ceci incite les travailleurs sociaux à vouloir sauvegarder la légitimité de leur pratique en cherchant à se forger une place significative, aussi bien au sein de l'école que vis-à-vis des autres professionnels oeuvrant dans ce milieu. La définition de la spécificité du service social scolaire s'avère alors une démarche prioritaire pour la réalisation de cet objectif.

C'est dans ce cadre que s'inscrit notre question de recherche qui porte sur la spécificité du service social scolaire au sein d'une équipe multidisciplinaire. Les objectifs reliés à cette question visent à préciser les actions spécifiques aux travailleurs sociaux scolaires au sein d'une équipe multidisciplinaire, ainsi qu'à décrire les rapports établis avec les autres professionnels.

La recherche se déroulant en deux temps a ciblé les deux contextes, québécois et libanais. Elle ne s'inscrit pas dans une optique comparative mais se propose de s'inspirer de l'expérience du service social scolaire établi dans le milieu québécois depuis

les années 60. Dans les deux contextes, nous ciblons des travailleurs sociaux exerçant en milieu scolaire en collaboration avec des professionnels issus d'autres disciplines.

Les résultats de la recherche en milieu québécois révèlent une meilleure affirmation de la spécificité du service social scolaire dans ce milieu et au sein des équipes multidisciplinaires dont il fait partie (équipe-école, équipe du CLSC) et ce, après une série de transitions qui a engendré un certain nombre de perturbations à ce niveau.

Dans le milieu libanais, le service social scolaire semble vivre une période de crise, sa spécificité et sa légitimité étant questionnées. Ainsi, les efforts fournis dans le milieu québécois à travers les années, peuvent inspirer des pistes d'actions susceptibles de contribuer à la consolidation de cette pratique dans ce milieu.

Les résultats de notre recherche contribuent en premier lieu à définir, d'après le point de vue des travailleurs sociaux scolaires, des champs d'action spécifiques à ces intervenants exerçant en collaboration avec des professionnels issus d'autres disciplines. Par ailleurs, ils avertissent de la nécessité de consolider l'identité professionnelle des travailleurs sociaux comme agents de changements, ainsi que de les préparer à un contexte de travail multidisciplinaire avec de meilleures habiletés.

Mots clés : multidisciplinarité, interdisciplinarité, semi-profession, CLSC, contexte organisationnel, autonomie professionnelle, crédibilité.

Summary

The school social worker is confronted with a panoply of problems requiring a global solution based on a bio-psycho-social analysis. Such an approach implies several actors resulting from various disciplines. However, the dialogue between these various partners, encounters several obstacles articulating itself around the concept of partnership within a multidisciplinary team. In this respect, the two contexts Quebecois and Lebanese, although different, give place to common realities.

Thus, the success of collaboration within a multidisciplinary team constitutes a paramount concern of the school social work of the two contexts mentioned. This concern is due to the fact that the delimitation of the roles and the tasks between the social worker and the other professionals remains very vague. This encourages the social workers to want to safeguard the legitimacy of their practice while seeking to forge a significant place, as well within the school as with respect to the other professionals working in the educational circle. The definition of the specificity of the school social work then proves a priority step for the achievement of this objective.

It is within this framework that our question of research is registered which relates to the specificity of the school social work within a multidisciplinary team. The objectives connected to this question aim at specifying the specific actions to the school social workers within a multidisciplinary team, like describing the reports drawn up with the other professionals.

Research proceeded in two times: the school ground Quebecois in constituted the principal target. Our research does not register from a comparative point of view but devotes a first part to the Quebecois context with an aim of taking as a starting point the experiment of the school social service established since the Sixties. In the two contexts, we target social workers exerting in educational circle in collaboration with professionals resulting from other disciplines. The results of research in the first part reveal a better assertion of the specificity of the school social service and within the multidisciplinary

teams of which it forms part (team-school, team of the CLSC) and this, after a series of transitions which generated a certain number of disturbances on this level.

In the Lebanese context, the school social work seems to live one period of crisis, its specificity and its legitimacy being questioned. Thus, the efforts provided in the Quebecois medium through the years, can inspire by the tracks of actions likely to contribute to the consolidation of this practice in this medium.

The results of our research initially contribute to define, according to the point of view of the school social workers, the sphere of activities specific to these speakers exerting in collaboration with professionals resulting from other disciplines. In addition, they inform need for consolidating the professional identity of the social workers like agents of changes and preparing them with a context of multidisciplinary work with better skills.

Key words : interdisciplinary, multidisciplinary, semi-profession, organizational context, CLSC, professional autonomy, credibility.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
CHAPITRE I : ÉTUDE DE LA PROBLÉMATIQUE	6
1.1. Le service social scolaire au Québec : une histoire de luttes	6
1.1.1. Une série de transitions	6
1.1.2. À la jonction de deux ministères	10
1.1.3. À la jonction de plusieurs missions	23
1.1.4. Aux prises avec une précarité de ressources	28
1.1.5. Une relative autonomie	31
1.2. À la lumière d'autres contextes	32
1.2.1. L'autonomie du service social scolaire en question : l'expérience libanaise	33
1.2.2. La légitimité du service social scolaire : une question universelle	36
1.2.3. Le partenariat : un besoin commun	37
1.3. La spécificité du service social scolaire dans une équipe multidisciplinaire	38
1.3.1. Le champ d'intervention du service social scolaire	39
1.3.2. Le fonctionnement en équipe : entre la multidisciplinarité et l'interdisciplinarité	40
1.3.3. Une variété de modes organisationnels	44
1.3.4. Les expertises spécifique du service social scolaire au sein d'une équipe multidisciplinaire	45
1.3.5. Les relations interprofessionnelles : une réalité problématique	54
1.3.6. L'expérience de la multidisciplinarité en CLSC	57
1.3.7. La définition de la spécificité du service social scolaire : une exigence	60

CHAPITRE II : LE CADRE D'ANALYSE	62
2.1. Le statut professionnel du service social.....	62
<i>2.1.1. Le service social : une semi-profession.....</i>	<i>62</i>
<i>2.1.2. Absence d'un modèle unique</i>	<i>65</i>
2.2. Une lecture organisationnelle	68
 CHAPITRE III : LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE	 78
3.1. La méthodologie de la recherche en milieu québécois	78
<i>3.1.1. Le type de l'étude</i>	<i>78</i>
<i>3.1.2. La méthode de collecte de données</i>	<i>79</i>
<i>3.1.3. L'élaboration du questionnaire.....</i>	<i>81</i>
<i>3.1.4. L'échantillonnage.....</i>	<i>83</i>
<i>3.1.5. L'analyse des résultats.....</i>	<i>85</i>
<i>3.1.6. La validation des résultats</i>	<i>87</i>
<i>3.1.7. Considérations éthiques.....</i>	<i>87</i>
<i>3.1.8. La pertinence de la recherche</i>	<i>88</i>
<i>3.1.9. Les limites de la recherche</i>	<i>89</i>
3.2. La méthodologie de la recherche en milieu libanais.....	91
<i>3.2.1. La méthode de collecte de données</i>	<i>91</i>
<i>3.2.2. L'élaboration du guide d'entrevue</i>	<i>92</i>
<i>3.2.3. L'échantillonnage</i>	<i>93</i>
<i>3.2.4. Le recrutement des participantes à la recherche</i>	<i>93</i>
<i>3.2.5. La collecte des données</i>	<i>95</i>
<i>3.2.6. La méthode d'analyse.....</i>	<i>96</i>
<i>3.2.7. Les limites de la méthode</i>	<i>97</i>
<i>3.2.8. Questions d'éthique</i>	<i>98</i>
 CHAPITRE IV : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ISSUS DU TERRAIN QUÉBÉCOIS.....	 100
4.1. Les caractéristiques sociodémographiques des participants	100
4.2. Caractéristiques de la pratique professionnelle.....	101

4.3. Les principales problématiques rencontrées en milieu scolaire	103
4.4. Les approches qui guident les interventions	107
4.5. Les principaux objectifs d'intervention dans le milieu scolaire	107
4.6. Composition de l'équipe-école	109
4.7. Tendance à référer des élèves aux collègues de l'équipe-école	111
4.8. Références reçues de la part des collègues de l'équipe-école	112
4.9. Le fonctionnement de l'équipe-école	114
4.10. L'apport spécifique des travailleurs sociaux scolaires au sein de l'équipe-école	115
4.11. La reconnaissance de la spécificité des travailleurs sociaux scolaires	117
4.12. Une meilleure reconnaissance du service social scolaire au sein de l'école	119
4.13. Les principales attentes de l'école à l'égard des travailleurs sociaux	120
4.14. La satisfaction des rapports avec l'école	123
4.15. Facteurs contribuant à la satisfaction ou à l'insatisfaction de la relation avec l'école	123
4.16. Le fonctionnement de l'équipe multidisciplinaire du CLSC	127
4.17. La composition de l'équipe multidisciplinaire du CLSC	128
4.18. La relation avec les professionnels de l'équipe multidisciplinaire du CLSC	129
4.19. La référence aux professionnels de l'équipe multidisciplinaire du CLSC	130
4.20. Références reçues de la part des professionnels de l'équipe multidisciplinaire du CLSC	133
4.21. La spécificité des travailleurs sociaux scolaires au sein de l'équipe multidisciplinaire du CLSC	135
4.22. La reconnaissance de la spécificité par les membres de l'équipe-jeunesse	138
4.23. Pour une meilleure reconnaissance du service social scolaire par les membres de l'équipe jeunesse	139
4.24. La collaboration avec le CJ	140
4.25. L'élargissement de la concertation entre les ressources de l'école et les intervenants du CLSC et du CJ	141
4.26. La supervision offerte par le CLSC	142

4.27. Formation offerte par le CLSC	144
4.28. L'analyse de la documentation	145

**CHAPITRE V : PRÉSENTATION DES RÉPONSES OBTENUES LORS DE
LA VALIDATION DES RÉSULTATS** 147

5.1. Caractéristiques des participantes	147
5.2. Les problématiques scolaires : objet indirect d'intervention	147
5.3. Amélioration de la relation avec l'école.....	148
5.4. Caractère rigide du milieu scolaire déploré.....	149
5.5. Spécificité relative au champ familial.....	150
5.6. Amélioration de la relation avec les autres professionnels	152
5.7. La prévention : une priorité reléguée au second plan	153
5.8. La protection de la jeunesse.....	154
5.9. La double appartenance.....	155

CHAPITRE VI : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DU QUÉBEC..... 157

6.1. Les actions spécifiques aux travailleurs sociaux scolaires	157
6.1.1. Une approche globale des situations.....	157
6.1.2. Un champ d'expertise spécifique : l'intervention auprès des familles	160
6.1.3. L'intervention auprès du milieu scolaire	163
6.1.4. Le lien avec les ressources.....	167
6.2. La prévention : une priorité reléguée au second plan.....	169
6.3. Un renforcement de la relation avec l'école	173
6.4. Les relations interdisciplinaires	176
6.4.1. Une collaboration basée sur des références de cas	176
6.4.2. Une plus forte reconnaissance professionnelle	180
6.5. Une action de normalisation versus une action de changement.....	184

Chapitre VII : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ISSUS DU TERRAIN LIBANAIS.....	188
7.1. Les caractéristiques sociodémographiques des répondantes.....	188
7.2. Les caractéristiques des équipes.....	189
7.3. Les problématiques rencontrées par les assistantes sociales scolaires.....	190
7.4. Les objectifs d'intervention des assistantes sociales scolaires	192
7.5. Les approches qui inspirent les interventions des assistantes sociales scolaires	195
7.6. Les activités effectuées par les assistantes sociales en milieu scolaire	197
7.6.1. La gestion des bourses scolaires	197
7.6.2. Les activités de groupe	198
7.6.3. L'intervention sociale auprès des familles	202
7.6.4. L'écoute et le soutien aux élèves.....	203
7.6.5. La consultation auprès des enseignants	203
7.6.6. L'accomplissement de certaines tâches médicales.....	204
7.7. Les attentes de l'école envers les assistantes sociales scolaires	204
7.8. Les références reçues de la part du personnel de l'école	206
7.9. Les références reçues de la part des autres professionnels	209
7.10. Les références adressées par les assistantes sociales scolaires aux autres professionnels	211
7.11. Le fonctionnement d'équipe	215
7.12. La collaboration interprofessionnelle	219
7.12.1. Le contexte de la collaboration avec le psychologue	219
7.12.2. Le contexte de collaboration avec les autres professionnels de l'équipe	225
7.13. La description des assistantes sociales scolaires de leur spécificité.....	226
7.13.1. La conception d'une spécificité reniée par les autres.....	227
7.13.2. La spécificité attribuée par les conditions réelles du travail	227
7.14. La reconnaissance de la spécificité des assistantes sociales scolaires.....	229
7.15. Les occasions d'affirmer le rôle spécifique des assistantes sociales scolaires	231
7.16. Le pouvoir des directeurs d'écoles sur l'attribution du rôle des assistantes sociales scolaires	232

7.16.1. <i>Le directeur limite le champ d'intervention de l'assistante sociale</i>	233
7.16.2. <i>La définition des tâches change avec le changement des directeurs d'écoles</i>	235
7.16.3. <i>Importance de la connaissance du directeur pour le rôle de l'assistante sociale</i>	236
7.16.4. <i>Importance de l'appui de la direction</i>	237
7.17. Les enjeux sous-jacents à l'affirmation de la spécificité des assistantes sociales scolaires	238
7.17.1. <i>Limites dues à l'intervention dans le milieu scolaire</i>	238
7.17.2. <i>Un certain manque de crédibilité</i>	239
7.17.3. <i>Une association du rôle de l'assistante sociale à l'aide financière</i> ..	241
7.17.4. <i>Un rôle qui manque de délimitation</i>	243
7.17.5. <i>Un malaise qui débouche sur des réactions de retrait</i>	244
7.18. Pour une meilleure reconnaissance du service social scolaire au Liban ...	245
CHAPITRE VIII – INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	
ISSUS DU TERRAIN LIBANAIS	251
8.1. Une multidisciplinarité de forme	252
8.2. L'assistante sociale scolaire : une professionnelle de l'aide financière	252
8.3. L'absence d'un cadre de référence théorique	255
8.4. Les assistantes sociales scolaires : des intervenantes en perte d'autonomie	261
8.5. La confusion identitaire	269
8.6. Le manque de crédibilité	272
8.7. Une pratique qui gagnerait à se structurer	276
CONCLUSION	280
BIBLIOGRAPHIE	289
ANNEXES	299

LA LISTE DES TABLEAUX

Tableau I : Âge des participants.....	100
Tableau II : La demande présentée aux travailleurs sociaux scolaires	101
Tableau III : Répartition de temps de travail par semaine	102
Tableau IV : Les principales problématiques.....	103
Tableau V : Approches qui guident les interventions.....	107
Tableau VI : Membres de l'équipe – école	110
Tableau VII : Références aux collègues de l'équipe-école.....	111
Tableau VIII : Références des collègues de l'équipe-école.....	113
Tableau IX : Le fonctionnement de l'équipe-école.....	114
Tableau X : La spécificité des travailleurs sociaux au sein de l'équipe-école	115
Tableau XI : Les principales attentes de l'école.....	120
Tableau XII : Satisfaction des rapports avec l'école.....	123
Tableau XIII : Facteurs contribuant à la satisfaction de la relation avec l'école	124
Tableau XIV : Facteurs d'insatisfaction de la relation avec l'école.....	126
Tableau XV : Le fonctionnement multidisciplinaire en CLSC	127
Tableau XVI : Composition de l'équipe-jeunesse	129
Tableau XVII : Référence aux collègues de l'équipe multidisciplinaire du CLSC.....	131
Tableau XVIII : Les professionnels sollicités par les travailleurs sociaux scolaires.....	132
Tableau XIX : Références des professionnels de l'équipe-jeunesse.....	134
Tableau XX : La spécificité des travailleurs sociaux scolaires en CLSC	136

Tableau XXI : Supervision offerte par le CLSC	142
Tableau XXII : Formes de supervision fournies par le CLSC	143
Tableau XXIII : Soutien souhaité du CLSC.....	143
Tableau XXIV : Processus favorisant l'autonomie et la participation de l'exécutant au contrôle du système	267
Tableau XXV : L'illustration de ce processus tel que opéré dans le cas des assistantes sociales scolaires participant à notre recherche	268

LA LISTE DES ANNEXES

Annexe I : Le questionnaire adressé aux travailleurs sociaux scolaires du Québec	I
Annexe II : Invitation à participer à une recherche sur votre pratique	IX
Annexe III : Lettre de L'OPTSQ adressée aux travailleurs sociaux scolaires	X
Annexe IV : Invitation à participer au prétest d'un questionnaire portant sur votre pratique	XI
Annexe V : Fiche d'évaluation du questionnaire.....	XII
Annexe VI : Lettre au président de l'OPTSQ.....	XIII
Annexe VII : Invitation à participer à la validation des résultats d'une recherche sur votre pratique	XIV
Annexe VIII : Guide d'entrevue téléphonique pour la validation des résultats	XV
Annexe IX : Guide d'entrevue pour la collecte de données au Liban	XVII
Annexe X : Formulaire de consentement.....	XIX

Remerciements

J'aimerais d'abord remercier les travailleurs sociaux scolaires québécois et libanais qui ont investi de leurs temps pour partager avec nous leur expérience. De même, je remercie l'Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec et l'École libanaise de formation sociale qui ont, chacun dans son contexte, facilité notre accès aux travailleurs sociaux scolaires et encouragé leur participation à notre recherche.

Je souhaite aussi offrir mes remerciements à l'École de service social de l'Université de Montréal et notamment à mon directeur de thèse, M. Claude Larivière qui a su offrir conseils judicieux, soutien et flexibilité tout au long du travail sur la présente thèse.

Une certaine part de mes remerciements est encore adressée à Mme Jacqueline Oxman-Martinez qui, par ses remarques pertinentes, m'a lancée sur une piste très intéressante dans l'exploration d'un cadre d'analyse à cette présente recherche.

Mes derniers remerciements sont consacrés à mon mari Paul dont le support, l'encouragement et la confiance m'ont permis d'accomplir mon projet de doctorat en général et la présente thèse en particulier avec ardeur et engouement. Je dois encore un grand merci à mon fils Jason qui, par sa patience et son acceptation silencieuse de voir sa maman souvent prise par le travail, a nourri ma motivation pour l'achèvement de ma démarche.

Un dernier merci à mon amie Geneviève Cloutier dont l'aide pratique m'a épargné beaucoup de problèmes et a rendu le dépôt à distance de cette thèse possible.

INTRODUCTION

Le service social en milieu scolaire est une pratique située au carrefour de deux missions, différentes mais complémentaires, l'éducation et le mieux-être social. Gérer les exigences relatives à ces deux missions, s'affirmer en tant que partenaire compétent et faire circonscrire sa spécificité, sont des défis de taille pour le service social en milieu scolaire. Défis qui s'articulent particulièrement autour de la notion de partenariat au sein d'une équipe multidisciplinaire, la concertation du travail entre les différents professionnels de l'aide se heurtant à plusieurs embûches.

D'une part, le concept d'interdisciplinarité en lui-même n'est pas facilement transposable au fonctionnement concret d'une équipe multidisciplinaire. Un groupe d'individus qui se définit comme équipe, se proposant d'atteindre un objectif commun et d'effectuer des tâches collectives, « traverse une série de tensions, de conflits et de rivalités entre les membres » (Hurtubise, 1982 : 3). D'autre part, la relation du travailleur social scolaire avec les professionnels issus d'autres disciplines est empreinte de difficultés où un esprit de compétition présente un grand risque de faire évacuer la collaboration. À cet égard, les deux contextes québécois et libanais, bien que différents donnent lieu à des réalités communes.

Ainsi, au Liban, la concertation au sein d'une équipe multidisciplinaire constitue une préoccupation primordiale pour les intervenants sociaux scolaires (Le groupe scolaire ou GS, 1996). La délimitation des rôles et des tâches entre l'assistante sociale et les autres professionnels de l'aide présents dans le milieu scolaire reste très vague, souvent envahie par des malentendus et des luttes sinon de conflits (Mrad, 2001).

Bien qu'exerçant dans un contexte différent, les travailleurs sociaux en milieu scolaire québécois semblent faire face à des difficultés du même ordre. Relégués à la périphérie de la mission éducative de l'école, ces intervenants se battent pour s'y créer une place significative (Landriault, 1987). Place où leur expertise ainsi que la légitimité et la pertinence du service social gagneraient une juste reconnaissance.

C'est justement dans ce cadre que s'inscrit notre question de recherche qui s'articule autour de la spécificité du service social dans une équipe multidisciplinaire en action dans le milieu scolaire. Notre sujet d'intérêt émane du terrain libanais qui constitue notre contexte de pratique et dont nous tenterons d'en rendre compte tout au long de l'étude de la problématique. La revue de la littérature que nous avons effectuée, nous a mis devant l'incapacité de formuler une réponse à cette question. À notre connaissance, aucune étude n'a semblé jusqu'à présent s'intéresser à un tel sujet. Soulignons qu'une pénurie de recherches et de publications caractérise globalement le service social scolaire, aussi bien dans le contexte québécois que libanais.

Compte tenu de cette contrainte, nous avons tenté au cours de la première partie de la présente thèse de dégager les différentes problématiques reliées à l'exercice du service social en milieu scolaire. Ainsi et après l'exploration d'un historique envahi de luttes pour le service social scolaire au Québec, nous essayons de rendre compte de la situation de cette pratique dans d'autres contextes en s'arrêtant particulièrement sur le contexte libanais. Nous concluons cette partie en posant la question de la légitimité du service social en milieu scolaire et en soulevant l'importance du partenariat comme un besoin imminent pour le renforcement de cette légitimité.

Nous continuons notre réflexion par l'analyse de la spécificité qui revient au service social scolaire au sein d'une équipe multidisciplinaire. Après une brève présentation du champ d'intervention de cette pratique, nous procédons à l'étude des concepts de multidisciplinarité et d'interdisciplinarité. Cette étude théorique sera suivie par une brève exposition des différents modes organisationnels relatifs à l'insertion du service social scolaire dans des équipes multidisciplinaires. Une analyse de la littérature consultée nous a permis en quatrième lieu d'identifier des expertises que certains auteurs et instances concernées au Québec considèrent comme étant spécifiques au service social scolaire. Nous discutons alors de ces expertises en faisant ressortir une carence au niveau de la définition de la complémentarité qu'elles doivent avoir avec les compétences spécifiques à des professionnels appartenant à d'autres disciplines.

Par ailleurs, la littérature ne traite pas spécifiquement du service social scolaire en équipe multidisciplinaire. Cependant une relation problématique entretenue par le travailleur social en milieu scolaire et les autres professionnels en action dans ce milieu en ressort. Nous y consacrons une quatrième partie. Des relations perturbées sont de même rapportées dans les équipes multidisciplinaires des CLSC. Aspect que nous avons considéré d'une certaine pertinence à étudier vu que le service social scolaire au Québec est généralement implanté dans ces équipes. Finalement, une définition claire et explicite de la spécificité relative au service social scolaire, notamment vis-à-vis des autres disciplines, s'avère d'une importance indiscutable. C'est dans cette optique que notre recherche se propose de contribuer à la définition de cette spécificité.

La réflexion sur le statut professionnel de cette pratique constituera une dimension du cadre d'analyse développé au cours d'un deuxième chapitre. Cette dimension sera complétée par une lecture organisationnelle qui est en mesure de fournir une meilleure compréhension du comportement des différents acteurs agissant au sein d'une équipe multidisciplinaire, ainsi que du fonctionnement de cette dernière. Le recours à l'analyse organisationnelle nous a semblé fort pertinent vu que l'équipe multidisciplinaire, telle qu'il en est question dans la présente recherche, fonctionne dans un contexte organisationnel bien défini qui, dictera son fonctionnement, sinon l'influence fortement. À ce titre et dépendamment des deux milieux touchés par l'étude (québécois et libanais), il peut être question du CLSC et du milieu scolaire.

La méthodologie de la recherche fera l'objet d'un troisième chapitre. La recherche se déroule en deux temps, le Québec constitue la cible principale de la présente thèse, dont les résultats serviront pour explorer des perspectives dans le contexte scolaire libanais. Ainsi, la méthode appliquée au terrain scolaire québécois précède celle adoptée pour le contexte libanais. À ce titre, nous précisons que notre intérêt pour un deuxième contexte ne s'inscrit pas dans une optique de recherche comparative.

En fait, nous nous sommes intéressée en premier lieu à circonscrire la spécificité du service social scolaire telle qu'elle est perçue par les travailleurs sociaux d'un contexte tel que le

Québec qui a consacré beaucoup d'efforts et d'années à la structuration de cette pratique. En deuxième lieu, nous avons tenu à explorer la perception des assistantes sociales scolaires libanaises de leur spécificité afin de révéler les différents enjeux sous-jacents à leur pratique au sein d'une équipe multidisciplinaire en action dans le milieu scolaire libanais. Par ailleurs, nous voulions nous inspirer du milieu québécois pour explorer des perspectives de valorisation du service social scolaire dans notre propre contexte. En somme, nous croyons que l'élargissement de la réflexion grâce à l'apport des deux sociétés permet une mise en contexte enrichie et ouvre des perspectives quant aux pistes possibles de solution pour les travailleurs sociaux désireux de renforcer la spécificité de leur pratique en milieu scolaire. Dans les deux contextes, nous nous sommes adressés aux travailleurs sociaux scolaires eux-mêmes en considérant que l'association de ces intervenants à la réflexion relative à la spécificité de leur pratique ne peut que revaloriser leur statut tant au sein du milieu scolaire que vis-à-vis des autres disciplines en action dans ce milieu.

Le quatrième et le cinquième chapitre seront consacrés à la présentation et à la validation des résultats issus du premier contexte de la recherche soit le Québec, une validation jugée nécessaire vue une divergence claire perçue entre les résultats recueillis et la littérature recensée. Une meilleure affirmation de la spécificité du service social scolaire ressort globalement de ces résultats, de meilleures concertations interministérielles contribuant particulièrement à l'organisation de la pratique sociale en milieu scolaire. Toutefois, il s'est avéré important de rappeler aux travailleurs sociaux que dans le respect des mandats qui leur sont attribués, ils ne doivent pas oublier ou évacuer leur rôle d'agents de changement dans ce milieu. L'interprétation de ces résultats, quant à elle, fera l'objet d'un cinquième chapitre.

Les résultats collectés sur le terrain libanais seront exposés au cours d'un septième chapitre et interprétés lors d'un huitième. Ces résultats révèlent que le service social scolaire au Liban semble passer par une période de crise quant à l'affirmation de sa spécificité et l'appropriation d'une certaine légitimité. Cette situation défavorable est due à un affaiblissement de la profession dans ce pays au sens large, ainsi qu'à une absence d'un cadre de référence et de

regroupements professionnels susceptibles d'offrir un encadrement à cette pratique, aussi bien au sens théorique que pratique et matériel.

La conclusion vient finalement fournir une vision d'ensemble de cette démarche de recherche ainsi que de sa contribution dans la clarification de la spécificité relative au service social scolaire et des enjeux sous-jacents à cette question et ce, dans les deux contextes touchés par l'étude. Alors que nous avons tâché au cours de cette conclusion de poser des questionnements que nous avons jugés pertinents pour une meilleure compréhension de la situation actuelle du service social scolaire en milieu québécois, des pistes d'action pour le renforcement de la spécificité de cette pratique dans le milieu libanais ont été proposées.

CHAPITRE I : ÉTUDE DE LA PROBLÉMATIQUE

1.1. Le service social scolaire au Québec : une histoire de luttes

Depuis ses débuts, le service social scolaire au Québec est en mouvement du point de vue de son appartenance administrative. Développé au sein des commissions scolaires, il fut ensuite transféré dans les Centres de services sociaux (CSS), pour se retrouver actuellement implanté au sein des Centres locaux de services communautaires (CLSC). Le motif principal d'un tel virage réside dans une vision de complémentarité entre la mission éducative de l'école et la mission sociale du secteur de la santé et des services sociaux. Ces transitions vécues par le service social scolaire ont donné place à différents enjeux touchant aussi bien son statut, que ses fonctions et son identité.

En fait, l'exploration du cheminement parcouru par le service social scolaire au Québec révèle que cette pratique a dû lutter constamment pour sa survie, faisant l'objet d'un tiraillement constant entre deux ministères, deux missions et deux perspectives politiques. Le tout se situe dans un contexte de restrictions de ressources. Par conséquent, le service social scolaire semble perdre progressivement son identité en devenant de moins en moins visible.

1.1.1. Une série de transitions

La pratique sociale en milieu scolaire a débuté dans les écoles du Québec dans les années 50 sur l'initiative de quelques commissions scolaires (Boucher, 1987 ; Vallières, 1993). Une décennie après son introduction dans les écoles, le service social scolaire fut formellement reconnu en 1964 avec la Commission Royale d'Enquête sur l'Enseignement, connue sous le nom de la commission Parent (OPTSQ, 1997). Une recommandation spécifique de cette commission traitait de l'implantation de services sociaux scolaires dans le cadre des services personnels aux élèves, précisant la nature de tels services, les tâches à accomplir ainsi que les clientèles à cibler (Association des travailleurs sociaux scolaires du Québec, 1966) :

« Le service social scolaire apporte des services d'évaluation et de traitement social aux enfants qui présentent des difficultés d'ordre social : il fournit des consultations au personnel enseignant et administratif au sujet des aspects sociaux de leur travail; il assure la liaison avec les différents organismes du service social et participe, dans la limite de sa compétence, aux travaux de recherche et de planification entrepris au bénéfice des élèves » (Rapport Parent, 1964, dans Association des Travailleurs Sociaux scolaires du Québec, 1966 : 2).

Le service social dont l'utilité et la nécessité faisaient progressivement leurs preuves, commençait alors à prendre un certain essor en tant que pratique dans diverses régions du Québec (Tremblay, 1968). Cependant, son cheminement fût entrecoupé par une transition qu'il a dû subir au plan administratif et qui a constitué le début d'une instabilité qui l'a désormais accompagné, affectant jusqu'à présent son identité et sa spécificité.

En 1967, une entente interministérielle engageant le Ministère de l'éducation du Québec (MÉQ) et son homologue de la Famille et du Bien-être social, prévoit le transfert des services sociaux du milieu scolaire vers les agences polyvalentes de service social. Ce transfert était envisagé dans le cadre d'une politique de régionalisation et de localisation des services. Cette politique visait à rendre le réseau des services sociaux le plus cohérent et le mieux intégré possible à travers une meilleure coordination des services entre les agences parapubliques et les organismes publics.

Le motif de l'application de cette politique aux services sociaux scolaires impute à une prise de conscience de l'interdépendance entre l'école et la réalité sociale ambiante, générant une vision de complémentarité entre les deux missions, éducative et psychosociale (Tremblay, 1968, Plamondon, 1968). Une telle mesure est due également, à une volonté de remédier à une duplication de services existante à cette époque dans les institutions scolaires. Certains de ces services étaient assurés par le service social scolaire implanté au sein même des commissions scolaires, tandis que l'agence territoriale de service social desservait certains autres. Il en résultait une cueillette répétitive des données et un dédoublement de tâches que le ministère comptait éviter en préconisant une politique d'intégration des services sociaux dans une seule administration, soit l'agence polyvalente de service social (Habets, 1968).

Le séjour du service social scolaire au sein des agences polyvalentes telles que conçues à cette époque, ne fut pas très long. La Commission d'Enquête sur la Santé et le Bien-être social (la commission Castonguay-Nepveu) créée en 1966 dans le but de réviser les structures du secteur des services sociosanitaires, a amené à partir des années 70 une série de réformes dans ce secteur (Mayer, 1994). Ces dernières ont eu des répercussions importantes sur l'organisation des services sociaux scolaires.

Les analyses effectuées par la commission Castonguay-Nepveu ont débouché sur une évaluation négative des services sociaux. « On parle d'inefficacité, d'incohérence, d'inadaptation et d'inaccessibilité » dans un réseau qui exclut complètement les usagers dans la conception des services (Mayer, 1994 : 1017). Par conséquent, la commission propose des services sociaux plus adaptés, diversifiés et complémentaires, « accessibles en temps utile, rendus près des milieux de vie des citoyens... et davantage axés sur la prévention des inadaptations » (MAS, 1983 : 4). Suite à ces recommandations, le ministère des Affaires sociales (MAS), né de la fusion des deux ministères de la Santé et de la Famille et du Bien-être social, inaugure son mandat par la mise en place de la Loi sur la Santé et sur les Services sociaux en 1971. En vertu de cette loi, le MAS procède à la création de nouvelles structures locales ou régionales dont les centres locaux de services communautaires (CLSC) et les centres de services sociaux (CSS) (Mayer, 1994).

Les premiers furent envisagés comme un réseau de services courants ou de première ligne, chargé d'offrir des services de santé et des services sociaux aux individus vivant dans leur milieu naturel. Cependant, les CLSC ne furent développés que très lentement et avec des hésitations de 1972 à 1982 (Larivière, 1995). Quant aux CSS qui remplaçaient dorénavant les agences de service social, ils ont été définis comme un réseau de services de deuxième ligne. Leur mandat consistait à dispenser des services spécialisés aux personnes faisant face à des « problèmes généralement plus importants, plus rares et plus dispersés sur le territoire » (MAS, 1983 : 10). Il leur incombait également de fournir des services psychosociaux auprès des institutions, dont le milieu scolaire.

La Loi sur la Santé et sur les Services sociaux entraîne des modifications importantes à la vocation des CSS. Dans l'ensemble des services spécialisés conférés à ces derniers, on mentionne les services de protection de la jeunesse qui ne tardent pas à prendre une plus grande ampleur dans les années à venir. Dès 1979, la Loi sur la Protection de la Jeunesse ajoutait des responsabilités importantes aux CSS en ce qui concerne la protection de l'enfance et de la délinquance (Outmezguine, 1992). Responsabilités qui prennent progressivement toute la place lorsque les CSS se transforment définitivement en « Centres de la protection de la jeunesse » avec la réforme des services sociaux et de la santé amorcée par le ministre Côté aux débuts des années 90 (Berlinguet et Forest, 2000).

Déjà au cours des années 80 un nouveau cadre de partage des responsabilités en matière de services sociaux avait pris la forme d'un certain nombre de mandats et de ressources transférés des CSS vers les CLSC. La souplesse et la flexibilité des services, le lien nécessaire entre le préventif et le curatif, la multidisciplinarité et l'approche milieu sont autant de facteurs ayant motivé ce nouveau cadre de partage (Association des centres de services sociaux du Québec, 1984). Le MAS considère ce transfert comme une occasion susceptible de « maximiser les liens et de mobiliser avec facilité les ressources de la communauté via les programmes jeunesse, mis en œuvre dans les CLSC » (MAS, 1983 : 44).

C'est justement dans cette perspective, que le ministère en question a jugé préférable que les services sociaux scolaires fassent partie des services transférés (MAS, 1983). Toutefois, un tel transfert a dû attendre l'année 1993 pour s'effectuer dans la région montréalaise lors de l'application de la Réforme Côté (Vallières, 1993, Berlinguet et Forest, 2000). Les CLSC deviennent désormais les principaux employeurs des travailleurs sociaux en milieu scolaire, à l'exception d'une minorité d'intervenants embauchés par les commissions scolaires. À partir de leurs budgets propres, le mandat de ces derniers se résumait à répondre à des exigences qui leur sont spécifiquement attribuées par la Loi sur l'instruction publique, notamment en ce qui concerne le contrôle des absences et le traitement de cette problématique (OPTSQ, 1997, Le comité, 1979).

Une relecture du parcours traversé par le service social scolaire permet de dégager un ensemble d'enjeux se situant à un bon nombre de plans. Le premier à cerner est en lien direct avec le rattachement du service social scolaire à deux ministères, soit le Ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS) et le Ministère de l'Éducation (MÉQ).

1.1.2. À la jonction de deux ministères

Le fait de se situer à la jonction des deux réseaux de l'éducation et de la santé et des services sociaux, constitue à la fois une source d'enrichissement et de conflit pour le service social scolaire. Mais en dépit des efforts de concertation, la double appartenance des travailleurs sociaux comporte des enjeux qui restent difficiles à gérer pour ces intervenants.

Des difficultés d'entente interministérielle

Pendant longtemps, on soulignait une absence d'entente entre le MSSS et le MÉQ sur le partage des responsabilités et sur les services nécessaires (Conseil supérieur de l'éducation ou C.S.É., 1982). Laissant vacante la place d'une politique claire, ce manque de concertation se reproduit au niveau plus restreint des écoles et de leurs partenaires dans le réseau de la santé et des services sociaux.

Le MAS inscrivait les objectifs de la pratique sociale en milieu scolaire dans une finalité de prévention (Le comité, 1979), s'articulant autour des problèmes sociaux, psychosociaux et familiaux (Duplantie, 1988). Cependant, les problèmes d'ordre scolaire monopolisaient les intérêts des instances scolaires qui s'attendaient à des interventions ponctuelles et efficaces de type individuel, auprès d'élèves présentant des difficultés à ce plan (Duplantie, 1988).

Ainsi, les préoccupations respectives des deux ministères débouchaient souvent sur des insatisfactions parallèles. Le MAS constatait constamment que ses orientations ne sont pas retenues dans la pratique quotidienne du service social en milieu scolaire (Le comité, 1979). Des interventions sociales de nature individuelle et curative prédominaient par rapport à des

interventions de groupe à but préventif prônées par ce ministère. De leur côté, les commissions scolaires déplorait que les travailleurs sociaux consacrent beaucoup de temps à des réunions et des tâches administratives requises par le réseau des services sociaux (C.S.É., 1982). Les insatisfactions de part et d'autre s'accompagnaient par une absence de collaboration donnant lieu à des doublages et à un gaspillage de ressources (Lalonde, 1989). Les deux ministères concernés ressentant chacun de son côté les effets néfastes d'une telle carence, entreprenaient des efforts dans le sens d'une éventuelle entente.

Dans les années 70 et 80, le MAS et le MÉQ ont entrepris une initiative pour rehausser leur niveau de collaboration. Dans ce but, ils ont procédé à l'élaboration de guides qu'ils préparaient conjointement et qu'ils révisaient périodiquement afin de favoriser une meilleure planification des services sociaux dans les écoles (MÉQ et MAS, 1976, 1981). Il s'agit des deux documents du « *Guide pour assurer les services sociaux aux élèves des commissions scolaires* », préparé en 1976 et révisé en 1981. De l'avis de certaines parties, ces documents ne réussissaient qu'à tracer des orientations administratives qui ne touchaient le fond de l'action sociale que d'une manière très superficielle (C.S.É., 1982). En dehors de ces accords administratifs, le besoin pour une politique commune, claire et explicite s'annonçait alors prioritaire. Une politique qui requiert de chacun des ministères concernés une ouverture et une souplesse vis-à-vis les attentes et les préoccupations de l'autre partie impliquée.

Le MSSS était invité à préciser sa politique à l'égard du service social scolaire et du support qu'il compte apporter à la mission de l'école, en dehors des objectifs de la prévention et des exigences de la protection (Duplantie, 1988). Quant au MÉQ, il était appelé à s'interroger sur sa responsabilité à l'égard des problèmes sociaux des jeunes et à reconnaître que le milieu scolaire est pour le secteur social un lieu privilégié d'intervention, de dépistage et de prévention. Actions susceptibles d'agir dans le sens d'une intégration sociale en milieu scolaire, mais qui permettent également de soutenir l'école dans sa mission. Une telle concertation aura le mérite de préciser les objectifs du service social à l'école et de déterminer les rapports à établir entre les directions d'écoles et les intervenants œuvrant au sein de ces dernières (C.S.É., 1982).

C'est ainsi que les années 90 témoignent d'un nouvel élan au niveau des ententes interministérielles. Une première entente fût conclue en 1990 et concerne les jeunes d'âge scolaire handicapés ou en difficulté d'adaptation (MÉQ et MSSS, 1990). La deuxième s'intitule « *Les services de santé et les services sociaux en milieu scolaire : guide en vue d'assurer une action concertée entre les CLSC et les commissions scolaire* » (MEQ et le MSSS, 1993). Cette dernière se propose de remplacer les ententes antérieures et d'intégrer les volets santé et services sociaux en un document unique. Les principes et le cadre d'organisation visant à promouvoir ces services en milieu scolaire, sont également exposés dans le cadre de ce document.

Dans cette entente signée en 1993, les ministères concernés conviennent de la nécessité d'assurer aux jeunes en milieu scolaire des activités de nature aussi bien préventive que curative, d'éducation ou d'accompagnement (MSSS et MÉQ, 1993). Quant aux méthodes d'intervention, elles peuvent se varier, « allant de la simple information, à la formation en individuel ou en groupe, touchant les aspects psychosociaux et la santé » (MSSS et MÉQ, 1993 : 1). Les deux ministères s'allient alors pour reconnaître que les interventions sociales en milieu scolaire sont à offrir dans une perspective de soutien à la mission éducative de l'école, tout en rejoignant une part importante de la mission du CLSC. Soulignons que la première a évolué à travers les années pour intégrer le développement et l'insertion sociale des jeunes. Elle s'est rapprochée ainsi de la deuxième qui se définit comme celle « d'assurer à la communauté en première ligne, des services courants de nature préventive ou curative, de réadaptation et de réinsertion » (MSSS et MEQ, 1993 : 4).

Donc, le dilemme entre les deux réseaux se trouvait théoriquement en voie de résolution. Par conséquent, le service social scolaire pouvait se promettre de fonctionner dans un contexte plus favorable à l'atteinte de ses objectifs et à la réalisation de sa mission, d'autant plus que les efforts se poursuivaient. En 1998, un « *Programme cadre-type des services de santé et des services sociaux en milieu scolaire* » qui se présente comme un guide de référence régionale en cette matière, fut conçu pour la région de Montréal (Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre ou RRMC, 1998). Supporté par l'ensemble du milieu scolaire et des CLSC du territoire, ce programme a été élaboré sous l'égide de la Régie régionale de

Montréal-Centre à laquelle la loi 120 attribue un rôle de relais ainsi que des pouvoirs envers l'organisation des services en termes de budget, d'évaluation et de programmation (Vallières, 1993).

Le service social scolaire a dû attendre longtemps la résolution d'une entente qui soit en mesure de satisfaire les attentes respectives des différents partenaires impliqués. Celle de 1993 semblait répondre particulièrement à ce besoin, mais il n'en demeurait pas moins que le moment n'était pas opportun. En effet, l'application de cette entente a été interceptée par les deux réformes de la santé et des services sociaux amorcées durant cette période, et sa pleine réalisation s'est trouvée par le fait même affectée (Lavoie et Roy, 2002). Une démarche de révision de cette entente et de sa précédente conclue en 1990 concernant les enfants handicapés ou en difficulté d'adaptation, s'est alors imposée. Les deux ministères concernés ont confié la tâche à un groupe de travail en lui attribuant le mandat de « développer une vision intégrée et systématique des politiques, programmes, pratiques et services » (Lavoie et Roy, 2002 : 3). Dans le respect de ce mandat, le groupe de travail désigné a entrepris des démarches de consultation dans toutes les régions du Québec en tenant à y associer les deux réseaux ainsi que leurs partenaires respectifs.

À cet égard et sans prétendre de se généraliser d'une façon arbitraire, l'apport des consultations portant sur la réalité montréalaise s'avère d'une grande signification. Bien que dans l'ensemble, le contenu des ententes et du programme-cadre (1998) fût apprécié, plusieurs embûches à leur mise en œuvre ont été révélées par les différents participants à cette démarche d'évaluation. On souligne l'absence de la mise au point de mécanismes de collaboration, « de sorte que surviennent de nombreuses difficultés d'arrimage d'un organisme à l'autre » (Lavoie et Roy, 2002 : 16). La méconnaissance de l'existence même ou de la teneur de ces ententes de la part de plusieurs partenaires est également mise en relief. Cependant, le fait le plus saillant s'articule autour de la rareté des ressources.

En effet, cette dernière qui s'est faite de plus en plus aiguë est perçue comme donnant aux ententes un caractère irréaliste (Lavoie et Roy, 2002). D'une part, la pleine actualisation des

plans d'intervention envisagés lors de ces ententes se trouve entravée. D'autre part, ces dernières sont maintenues dans une aire d'invisibilité due aux taux élevés du roulement du personnel qui ne dispose pas d'un temps suffisant pour en prendre connaissance et en faire appropriation (Lavoie et Roy, 2002).

S'appuyant sur les recommandations du groupe de travail chargé de réviser l'entente de 1993, les deux ministères concernés ont cherché à combler les carences repérées par la mise en place de la nouvelle « *Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation* » (MEQ, 2003). Dans le cadre de cette entente, les deux ministères s'engagent à assurer une meilleure complémentarité des services « dans la perspective d'un projet commun, soit le soutien et le développement global des jeunes et le soutien à leurs parents » (MEQ, 2003 : 3). L'aptitude et l'intention d'assurer des conditions plus favorables à l'application d'une meilleure concertation prouvées, il reste à regarder dans l'étape à suivre la réelle appropriation de l'entente par les divers partenaires.

Les carences soulevées au niveau de la concertation interministérielle dans la définition d'une orientation précise pour le service social en milieu scolaire, dépasse le simple débat institutionnel. Elles ne font qu'exacerber les difficultés imposées par la double appartenance du service social scolaire au réseau de la santé et des services sociaux et à celui de l'éducation.

Une double appartenance

L'intégration des services sociaux scolaires aux agences de service social opérée par le Ministère de la Famille et du Bien-être social et son homologue de l'Éducation a suscité dès sa déclaration des désapprobations de la part des intervenants concernés (Lacombe, 1968). Les réserves relatives à l'application d'une telle mesure relevaient en effet de préoccupations de deux ordres. En premier lieu, les travailleurs sociaux nourrissaient des craintes quant au bon développement des services sociaux scolaires dont l'implantation dans les écoles était relativement nouvelle et qui étaient considérés comme étant encore à un « état embryonnaire » (Marier, 1968 : 29). Une telle transition risquerait à leur avis de perturber l'évolution et la

consolidation de ces services. Quant au deuxième objet d'appréhension, il a trait justement aux limites et difficultés que peut impliquer l'appartenance des services sociaux scolaires à une autre administration que celle de l'école (Marier, 1968). Les travailleurs sociaux craignaient d'être coupés de l'organisation scolaire. Ils redoutaient d'être par conséquent privés « des contacts constants avec les élèves, de leurs relations continues avec les éducateurs et les autres spécialistes des services personnels aux étudiants » (Marier, 1968 : 29). Le souci ultime de ces praticiens s'articulait principalement autour des caractères de stabilité, de compétence et de permanence que doit revêtir la présence à l'école des professionnels en service social (Plamondon, 1968).

En effet, l'implantation des services sociaux scolaires au sein d'une instance autre que scolaire a été responsable de la genèse d'une forme de dichotomie pour les travailleurs sociaux en oeuvre dans le milieu scolaire québécois. Cette dichotomie réside surtout dans le fait d'une double appartenance entretenue au niveau de deux paliers complémentaires. À une haute échelle, l'on traite avec deux ministères différents ayant chacun sa philosophie politique, ses finalités et ses stratégies d'action aussi bien que ses contraintes. Au niveau de la pratique quotidienne, il s'agit de deux établissements poursuivant deux missions différentes, disposant de ressources différenciées et faisant face à des limites émanant d'un contexte qui leur est propre.

La littérature traitant spécifiquement de cette double appartenance est pratiquement inexistante. Certaines allocutions prononcées par des travailleurs sociaux lors de colloques dont les actes sont publiés vers la fin des années 80, nous ont surtout servi de références. Dans ces allocutions, les travailleurs sociaux ne discutaient pas exclusivement de cette question mais y faisaient allusion d'une façon plus ou moins indirecte. Dans l'ensemble, leur discours faisait ressortir un certain caractère problématique engendré par leur appartenance simultanée aux deux réseaux de l'éducation et des services sociaux. Nous allons tenter de cerner certains aspects qui nous ont parus contraignants au cours de l'analyse que nous avons effectuée de la littérature consultée. Dans cet ordre d'idées, des questions comme la double autorité, la surcharge de responsabilités, la menace à l'efficacité des interventions, l'isolement professionnel ainsi que le manque d'une juste reconnaissance de la part des autorités scolaires seront traitées.

Une double autorité

Le travailleur social affecté au milieu scolaire dépend administrativement et sur le plan organisationnel du CLSC. Il est ainsi porteur de deux missions qui, bien qu'elles tâchent d'être complémentaires restent pour autant assez distinctes. L'enseignement demeure la mission première de l'école qui en outre, englobe d'autres objectifs visant le développement de la personne dans tous ses aspects (Bergeron, 1993). Quant au CLSC, il cherche par le biais de services sociosanitaires courants à promouvoir la santé physique et mentale de la communauté (MAS, 1983). Dans l'accomplissement de sa mission, le CLSC privilégie des actions de nature préventive et les services sociaux qu'il assure, fonctionnent dans le respect de cette orientation. C'est également dans cette visée que s'inscrivent les services sociaux scolaires (Bergeron, 1993). Ces derniers doivent alors opter pour des actions de prévention et « de dépistage précoce de l'inadaptation auprès de groupes d'enfants apparaissant particulièrement vulnérables » (MAS, 1983 : 43).

Les actions préventives prônées par les CLSC sont sans doute fondamentales pour le développement global de l'enfant tel que visé par l'école, notamment en ce qui concerne les enfants victimes de soins parentaux déficients (Bergeron, 1993). Toutefois, les attentes que nourrit l'institution scolaire vis-à-vis des services sociaux dépassent la seule prévention et se centrent davantage sur des problèmes d'ordre scolaire (Duplantie, 1988).

Ainsi, les travailleurs sociaux des années 80 se disent confrontés à des divergences de points de vue quant au but et aux fonctions relatives aux services sociaux s'adressant au milieu scolaire (Conseil Supérieur de l'Éducation (C.S.É.), 1982). De plus, une certaine responsabilisation de part et d'autre prédomine. Le réseau des services sociaux incite les travailleurs sociaux à impliquer plus activement le milieu scolaire auprès des enfants en difficultés. La sensibilisation du personnel de l'école quant à sa responsabilité à l'égard de ces enfants constitue un objectif fondamental de l'action sociale dans ce milieu (Labrèche, 1987). Une telle sensibilisation doit nécessairement déboucher sur l'habilitation des adultes engagés

auprès des enfants en question à en faire une prise en charge appropriée. En contrepartie, les écoles exercent des pressions sur les intervenants sociaux, exigeant une prise en charge immédiate et efficace des enfants dont les problèmes de comportement dérangent enseignants et administrateurs (Duplantie, 1988).

Les travailleurs sociaux des années 80 se trouvent ainsi pris par un certain « bicéphalisme » (Le comité, 1979 : 74), ce qui les laisse partagés entre deux visions, deux missions et deux « patrons ». Deux patrons qui ont pris des années avant d'arriver à conclure une entente qui s'efforce d'être à la fois satisfaisante pour les deux parties et réaliste dans son application (Lavoie et Roy, 2002). Ces intervenants déplorent à cet effet la surcharge stérile en termes d'exigences administratives. Des réunions et des activités de gestion exigées par les deux réseaux se multiplient générant un surinvestissement en matière de temps et d'énergie et accentuant l'épuisement des travailleurs sociaux assignés à la fois à plusieurs écoles (Le comité, 1979).

Une surcharge de responsabilités

La plupart des travailleurs sociaux sont affectés par le CLSC employeur à plus d'une commission scolaire (en milieu rural, avant le regroupement des commissions scolaires) et doivent par conséquent assurer des services sociaux dans plusieurs écoles (Boucher, 1987, Labrèche, 1987). En plus de les forcer à faire des choix difficiles quant aux priorités à privilégier (Lavoie et Roy, 2002), ce rythme de fonctionnement leur impose un surplus de travail qui les expose à l'épuisement professionnel. C'est d'ailleurs ce que cherche à communiquer le témoignage d'une intervenante: « le fait de courir d'une école à l'autre, de répondre à tout ce qui nous est demandé, nous devenons les candidats idéaux pour le burnout » (Bergeron, 1988 : 48). Cependant, le risque le plus menaçant reste celui qui affecte les résultats escomptés de leurs interventions.

Une menace à l'efficacité des interventions

L'efficacité de l'intervention sociale dépend de plusieurs facteurs. La bonne connaissance du milieu et des besoins de la population auprès de laquelle on intervient ainsi que la possibilité d'agir à proximité de ces personnes sont les plus importants. Cependant, il semble que ces deux facteurs sont déficients dans la pratique des intervenants sociaux agissant à partir des CLSC dans le milieu scolaire.

Affectés à plusieurs écoles, les intervenants sociaux font face à une diversité de milieux de vie ayant chacun une entité propre et des variables particulières. La spécificité de ces contextes est nécessairement influencée par les caractéristiques de la communauté dans laquelle ces derniers sont enracinés (Boucher, 1987). L'adéquation des interventions sociales repose donc essentiellement sur une bonne compréhension des dynamiques intrinsèques du système scolaire (Le comité, 1979). Dans ce sens, il s'avère primordial pour l'intervenant social de bien cerner aussi bien les forces et les limites de l'établissement scolaire où il intervient, que ceux du contexte socioculturel ambiant (Le comité, 1979). Par ailleurs, la connaissance et l'adhésion dans une certaine mesure aux priorités de ce milieu s'avèrent des conditions favorables au bon fonctionnement de l'intervenant en question dans ce milieu de pratique (Champoux-Lesage, 1988). Pour ce faire, une présence significative dans le milieu scolaire est requise.

Une présence stable et constante autant que possible, permettra aux intervenants sociaux non seulement de mieux connaître le milieu dans lequel ils interviennent, mais aussi de mieux se faire connaître par ce milieu (C.S.É., 1982). Les intervenants sociaux doivent bénéficier d'une telle présence pour se rendre plus visibles et plus accessibles à la direction de l'école et surtout au personnel engagé auprès des enfants. Leur présence leur permettrait d'exposer clairement la nature de leur travail, leur accessibilité et leurs dispositions (Milot, 1988). En somme, partager le vécu quotidien de l'école québécoise permet à l'intervenant social d'être plus sensibilisé et plus efficace aux besoins de ce milieu, ce qui le mène à y gagner une plus grande crédibilité. Témoin des nouvelles problématiques qui confrontent l'école, cet intervenant aurait la possibilité d'agir immédiatement dès les premières manifestations du problème (Landry, 1989).

Vraisemblablement, les travailleurs sociaux ne faisaient qu'effleurer la réalité de chacun des établissements scolaires au sein desquels ils étaient appelés à offrir leurs services.

À un autre niveau, l'intervention psychosociale qui se veut efficace se doit de rejoindre les jeunes dans leur milieu de vie, soit en l'occurrence l'école. Certains intervenants sociaux scolaires considèrent l'école comme étant au cœur du vécu quotidien des jeunes (Labrèche, 1987; Champoux-Lesage, 1988). Or, l'implantation des services sociaux dans les CLSC n'a fait qu'agir dans le sens contraire en retirant les travailleurs sociaux des écoles (Boucher, 1987). Ceci a eu pour effet de reléguer ces intervenants à la périphérie de la mission éducative de l'école. Ils se trouvent dès lors engagés dans une lutte permanente afin de s'y créer une place significative et de conquérir une certaine reconnaissance pour la légitimité et la pertinence de leur pratique (Landriault, 1987). Plus encore, des responsabilités supplémentaires accordées aux CLSC obligent ces derniers à réaménager constamment leurs ressources humaines, ce qui se répercutait négativement sur la disponibilité des services sociosanitaires en milieu scolaire (Lavoie et Roy, 2002).

Ainsi, l'accessibilité aux jeunes, tellement souhaitée et dont les bénéfices sont indéniables, fut de plus en plus difficile à réaliser (Landry, 1989). Un manque considérable de travailleurs sociaux dans les écoles a été rapporté, plusieurs ne bénéficiant d'aucun service social (Moisan, 1989). Un taux élevé de roulement du personnel fut également noté, affectant la continuité des services de plus en plus instables et insuffisants (Lavoie et Roy, 2002). Cet état de faits enlève beaucoup d'efficacité à l'action des travailleurs sociaux (C.S.É., 1982), d'autant plus que l'instabilité qu'ils vivent se reproduit sur la qualité des services offerts aux jeunes. En effet, ces derniers se trouvent contraints de « passer par plusieurs professionnels avant d'avoir un support et une aide satisfaisante » (Lalonde, 1989 : 244).

La stabilité organisationnelle semble alors être une condition primordiale permettant d'assurer l'efficacité escomptée du service social en milieu scolaire, ainsi que de développer une meilleure qualité de ces services. Bien conscients de ce fait et souffrant d'une carence à ce niveau, certains travailleurs sociaux insistaient sur la nécessité d'une action active et continue

dans le milieu scolaire. C'est pourquoi ils jugent qu'il « est impératif d'être physiquement au bon endroit et au bon moment », soit à l'école (Landry, 1989 : 9). Ce travailleur social insiste qu'il s'agit là d'une « nécessité tout à fait adaptée à la condition de la jeunesse et non une quelconque fantaisie de professionnel senior entêté qui résiste au changement » (Ibid).

Un isolement professionnel

Dès le rattachement des services sociaux scolaires au secteur de la santé et des services sociaux, l'isolement professionnel semble devenir le lot des travailleurs sociaux scolaires. Ces derniers ne ratent pas une occasion pour témoigner de cet isolement auquel ils ont tenté de lutter par la formation de regroupements professionnels ainsi que par la tenue de colloques annuels autour du service social scolaire (Landry, 1989, Vallières, 1993). Cependant, ces deux activités ont été interrompues, « seule la région de Montréal [ayant] pu assurer la survie de son regroupement » déclare Vallières au début des années 90 (Vallières, 1993 : 42), laissant apparemment les travailleurs sociaux dépourvus des moyens qui les ont jadis aidés à contrer leur isolement.

Si on cherche à comprendre les facteurs contribuant à ce sentiment d'isolement éprouvé par les travailleurs sociaux, on trouve qu'il incombe en grande partie à l'instabilité organisationnelle à laquelle ils sont exposés, ainsi qu'à leur appartenance à deux secteurs différents.

Quelques années après leur transfert dans les CLSC, les travailleurs sociaux constatent que « certains CLSC qui privilégient l'intervention dans la communauté en dehors de milieux captifs, telle l'école, a eu pour conséquence de retirer des écoles les travailleurs sociaux » (Boucher, 1987 : 239). Dès lors, le milieu scolaire devient un lieu où les travailleurs sociaux semblent être voués à une place périphérique (Landriault, 1987). Ces travailleurs sociaux commencent alors à trouver la communication et la collaboration avec le personnel de l'école un peu trop difficile (Labrèche, 1987). Ce dernier apparaît comme étant « peu enclin à la concertation » dans le cadre du travail en équipe (C.S.É., 1982 : 14). Des difficultés de ce genre

méritent une attention particulière vu qu'au moment du premier transfert des services sociaux scolaires, des écoles vers les agences de service social, les intervenants sociaux liaient étroitement l'efficacité de leurs interventions au fonctionnement au sein de l'équipe-école (Poirier, 1968).

De son côté, le CLSC n'a pas comblé cette carence. Implanté au sein de ce dernier et faisant partie de son équipe jeunesse ou famille-enfance, les intervenants sociaux se perçoivent « quelque peu en marge des courants centraux de service social, tels les services sociaux familiaux et les services sociaux de protection » (Landriault, 1987 : 273). Par ailleurs, dépendamment des ressources dont dispose l'un ou l'autre des CLSC, ils se sont parfois trouvés contraints à composer avec une rareté de rencontres de service social scolaire et une absence de supervision, voire une disparition de l'encadrement professionnel (Bergeron, 1993).

En l'absence de tout support de la part des CLSC, les travailleurs sociaux en milieu scolaire avaient l'impression de porter seuls la responsabilité de sauvegarder la spécificité de leur champ d'action et de faire valoir la légitimité de leur pratique (Landriault, 1987). Pire encore, ils se sentent accusés, incités à lutter contre des incompréhensions et des préjugés : « J'ai entendu dernièrement dire que c'est parce qu'on se plaint d'être trop éparpillé qu'on ne doit pas faire les choses comme il faut » énonce l'une de ces intervenantes (Bergeron, 1988 : 46).

Cet isolement était encore accentué par le manque d'entente qui présidait entre le secteur de l'éducation et celui des affaires sociales quant à la mission et aux fonctions du service social en milieu scolaire. Les travailleurs sociaux agissant au centre d'attentes divergentes ne savaient plus à qui vraiment appartenir. Ils se questionnent « à qui appartenons-nous ? » et finissent par conclure « juste à nous-même ! » (Bergeron, 1988 : 47). Conclusion qui, bien qu'elle soit porteuse d'une volonté ferme et solide de s'affirmer en tant que professionnel dans un terrain d'instabilité organisationnelle et politique, ne peut dissimuler la solitude et l'isolement profonds qu'éprouvaient ces intervenants.

Relégués à la périphérie de la mission éducative de l'école, les intervenants sociaux en milieu scolaire se battent pour y gagner une juste reconnaissance.

Un manque de reconnaissance de la part du milieu scolaire

Les travailleurs sociaux des années 80 expriment constamment des insatisfactions relatives à la reconnaissance sociale et professionnelle de la part des établissements scolaires. À leur avis, leur appartenance à une instance autre que l'école a eu comme effet de limiter toute éventuelle collaboration avec les acteurs du milieu scolaire (Labrèche, 1987), d'autant plus que les différentes parties ne partagent plus la même culture organisationnelle (Bergeron, 1993). Certains d'entre eux disent être même engagés dans des luttes afin de se créer une place significative au sein de l'école (Landriault, 1987). Place où l'expertise, la légitimité et la pertinence du service social scolaire seraient estimés à leur juste valeur.

Comblé une telle lacune se présente comme un défi de taille pour les travailleurs sociaux en milieu scolaire. Ces intervenants qui privilégient une approche écologique dans leurs interventions, ne peuvent espérer atteindre des objectifs d'une telle envergure s'ils ne s'affirment pas en tant que partenaires vis-à-vis du système scolaire (Labrèche, 1987). En effet, l'une des contributions spécifiques du service social consiste en une participation à la conception du projet éducatif de l'école. Il lui revient ainsi de questionner l'école sur sa responsabilité face aux jeunes ainsi que de la conseiller sur les moyens d'instaurer un milieu de vie favorable à leur développement (C.S.É., 1982). Une contribution de cet ordre demeure difficile à actualiser pour un professionnel qui n'a pas encore accédé à un statut de partenaire dans sa relation avec les autorités scolaires.

Les travailleurs sociaux des années 80 se disent incapables de s'affirmer en tant qu'interlocuteurs valables vis-à-vis des instances scolaires, ne réussissant pas à mobiliser les adultes de ce milieu à investir davantage auprès des jeunes aux prises avec des difficultés (Labrèche, 1987). L'implication des enseignants dans la définition de ces difficultés ainsi que dans la recherche de solutions appropriées représentait un défi pour ces intervenants.

1.1.3. À la jonction de plusieurs missions

Dès la déclaration du premier transfert administratif des services sociaux établis dans les commissions scolaires vers les agences de service social en 1976, diverses appréhensions ont été éprouvées par les intervenants sociaux alors en œuvre dans ce milieu. Dans l'ensemble de leurs préoccupations, ces derniers craignaient que « les besoins de l'agence ?utilisent? davantage les services du travailleur social scolaire et le rendent par conséquent moins disponible et de là moins efficace au milieu scolaire » (Poirier, 1968 : 120). Malheureusement, les craintes manifestées par ces intervenants ont été confirmées.

En effet, le transfert effectué vers le réseau des affaires sociales fut pour le service social scolaire « la fin de tout développement à quelques exceptions près » (Duplantie, 1988). Il en est ainsi aussi bien au niveau du nombre de professionnels affectés à cette pratique, qu'à celui de l'efficacité et de la reconnaissance de la spécificité de cette dernière. Les mutations subies à leurs rôles tant de la part des CSS que de celle des CLSC, semblent compromettre sérieusement leur disponibilité à investir dans des actions destinées spécifiquement au milieu scolaire (Le comité, 1979).

Au service de la protection de la jeunesse

La fin des années 70 a vu se concrétiser la première des pertes enregistrées par le service social scolaire. Cette dernière est incarnée par l'ajout des responsabilités de protection de la jeunesse aux fonctions des CSS, en vertu de la Loi sur les services de santé et les services sociaux alors mise en place. L'inexistence de budget adéquat permettant d'injecter de nouveaux postes à cet effet, a mené à l'attribution de certaines de ces responsabilités aux travailleurs sociaux œuvrant en milieu scolaire (Duplantie, 1988).

La collaboration exigée des travailleurs sociaux scolaires a en fait drainé une partie importante de leur temps, de leurs ressources ainsi que de leurs énergies (Le comité, 1979, C.S.É., 1982). En effet, ces intervenants ont été mobilisés avec les autres collaborateurs de

l'école à l'analyse de nombreux cas de jeunes en vue de l'évaluation de la pertinence de leur signalement à la DPJ. Ils ont été de même appelés à assurer la prise en charge de certains de ces jeunes (C.S.É., 1982). En raison de ce fait, la pratique sociale scolaire s'est articulée autour du cas par cas en fonction des besoins de la protection (Duplantie, 1988).

Dès lors une recherche d'équilibre s'est installée entre les contributions attendues des travailleurs sociaux à la mission de la DPJ et les objectifs de prévention inhérents fondamentalement à leurs interventions (Boucher, 1987). Dans plusieurs CSS, les intervenants en milieu scolaire ne voulaient pas être identifiés à la DPJ afin de pouvoir sauvegarder leur profil d'agents d'aide, indépendamment de toute connotation judiciaire. De plus, le fait que le service social soit à caractère préventif par rapport aux CSS « où les besoins de protection sont grandissants et criants allait faciliter le choix des services à couper au moment des compressions budgétaires » de 1981-1982 (Boucher, 1987 : 258).

Cependant, en dépit des impacts négatifs engendrés par la prédominance des objectifs de la DPJ sur la mission du service social scolaire, le programme cadre-type (1998) consacre les exigences imposées aux travailleurs sociaux dans ce sens. Les concepteurs de ce programme énoncent que « les intervenants en CLSC, qu'ils travaillent en milieu scolaire ou en CLSC, travailleront à l'application du protocole de collaboration DPJ/CLSC en vigueur lorsque la situation le requerra » (RRMC, 1998 : 6). Par ailleurs, une réflexion entreprise récemment par les différents partenaires, exprime le besoin pour la tenue de rencontres régulières entre les commissions scolaires et les centres jeunesse (Lavoie et Roy, 2002). L'objectif de ces rencontres consiste à assurer une meilleure planification des services ainsi que le traitement des situations problématiques. Dans le même ordre, l'accompagnement du jeune par un éducateur du CJ lors de sa réintégration dans le milieu scolaire, a été recommandé.

L'utilisation des travailleurs sociaux dont l'action doit être principalement destinée au milieu scolaire pour d'autres orientations en fonction des intérêts et des besoins des centres employeurs, ne se limite guère aux CSS. En fait, l'intégration au CLSC a affecté plus sérieusement le service social scolaire.

Pratique secondaire pour les CLSC

Les CLSC dont l'implantation se caractérisait par une prédominance « médicale » comptaient sur les rares ressources humaines transférées des CSS pour assurer leurs premières fonctions à caractère social (Landry, 1989). De plus, la pratique des CLSC qui, en parallèle à sa vocation médicale « privilégie l'intervention dans la communauté en dehors de milieux captifs telle l'école, a eu pour conséquence de retirer des écoles les travailleurs (euses) sociaux (les) » (Boucher, 1987 : 259). Les services sociaux y étaient dispensés suivant deux modalités; soit par l'affectation d'un travailleur social du CLSC à une ou plusieurs écoles d'un territoire donné, soit par la réponse à des demandes ponctuelles de la part d'écoles qui n'ont pas de services sur base régulière (Labrèche, 1988). Dans ce rythme de fonctionnement, les milieux socio-économiquement défavorisés étaient priorités.

La mission du service social scolaire se trouve de plus en plus menacée au sein des CLSC dont les mandats ne cessaient d'accroître sans ressources supplémentaires, ce qui les obligeait à réaffecter les effectifs sociaux qui leur sont rattachés à des clientèles multiples (Landry, 1989). La tâche des travailleurs sociaux s'est alourdie par conséquent et la mission du service social scolaire ne pouvait que s'en souffrir. Elle fût ainsi de plus en plus affaiblie et reléguée au second plan.

Avec l'intégration des services sociaux scolaires au CLSC, il s'est avéré que le milieu scolaire est considéré par le réseau des services sociaux comme étant un lieu de pratique dit secondaire (Duplantie, 1988). Un certain désinvestissement de la part des CLSC par rapport au service social scolaire a été soulevé par le rapport Brunet (1986) notant une diminution marquée des services sociaux en milieu scolaire (Champoux-Lesage, 1988). Vallières qui s'appuie sur les témoignages d'intervenants sociaux scolaires affirme que ce transfert « fera disparaître cette pratique dans nombre de régions du Québec...tant par l'isolement des intervenants que par la non-reconnaissance de cette pratique spécifique par les CLSC » (Vallières, 1993 : 41). Paradoxalement, l'un des facteurs qui a contribué au transfert des services sociaux scolaires vers les CLSC est le « vacuum » laissé par les CSS, dû soit à l'insuffisance des ressources, soit à la priorisation d'autres priorités jugées plus urgentes (Le comité, 1979).

Sur un autre plan, l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, événement clé dans l'histoire de l'éducation au Québec, a agit à son tour sur la pratique sociale en milieu scolaire.

Un acteur clé dans la démocratisation de l'école

Lors de démarches d'évaluation, le système scolaire réalise qu'il est en étroite dépendance avec une réalité sociale et économique « sur laquelle il exerce une action déterminante et dont il subit en retour l'influence constante » (Tremblay, 1968 : 7). Une telle prise de conscience semble être à la base de l'évolution du rôle de l'école appelée davantage à remplir des fonctions d'éducation et de socialisation, en parallèle à sa mission initiale d'enseignement. C'est dans cette visée que s'inscrit l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au réseau des écoles régulières, venant attribuer d'autres dimensions au rôle du travailleur social en oeuvre dans ces institutions.

En effet, la politique de normalisation préconisée par le MEQ avec la réforme Parent (MEQ, 1975), accentue les défis qui confrontent l'école et le service social à la fois. Le vaste objectif de démocratisation amène à l'école une importante population ayant des besoins particuliers, dont les enfants des milieux défavorisés et les enfants victimes de difficultés d'adaptation et d'apprentissage (Le comité, 1979). Le Conseil Supérieur de l'Éducation évaluant l'état de la situation en 1982, déplore que les jeunes aient été transférés à l'école publique sans qu'on fournisse à cette dernière les mesures d'encadrement nécessaires à leur intégration. De plus, des intervenants sociaux travaillant en milieu scolaire, affirment que « les politiques de normalisation sont appliquées à la manière "sauvage"... sans que les conditions minimales d'une bonne intégration ne soient assurées » dans le milieu d'accueil (Labrèche, 1987 : 16). Impliquant une aide spécialisée et plus individualisée, cette intégration a contribué inévitablement à l'alourdissement de la tâche des intervenants sociaux continuant à travailler dans ce milieu (Le comité, 1979, Labrèche, 1987). En effet, au moment où les clientèles scolaires vulnérables s'alourdissent l'intolérance du système scolaire s'accroît, tandis que les effectifs sociaux ne font que diminuer (Labrèche, 1987).

Lors de la première politique de l'adaptation scolaire conçue avec « *l'École québécoise : énoncé de politique et plan d'action* », le Ministère de l'Éducation reconnaissait le besoin pour des spécialistes habiletés à remplir les exigences d'intervention, d'encadrement et de prévention (MÉQ, 1979). Dans ce but, le ministère en question s'est décidé à allouer des ressources supplémentaires, aussi bien humaines que financières. C'est ainsi que le personnel au service de l'enfance en difficulté s'est diversifié regroupant différents professionnels (infirmière, aide médicale, travailleur social, technicien en éducation spécialisée, psychologue, agent de réadaptation, orthophoniste, physiothérapeute, ergothérapeute) (Le comité, 1979).

Par contre, des restrictions budgétaires effectuées quelques années plus tard tant au niveau du secteur de l'éducation qu'à celui des affaires sociales, ont mené à la réduction du nombre de ce personnel (C.S.É., 1982). Les commissions scolaires coupent des postes de professionnels non enseignants assurant les services personnels aux élèves et le réseau des services sociaux affecte ses intervenants à un plus grand nombre d'écoles (Labrèche, 1987). Les intervenants restants se trouvent alors dans l'obligation de prendre la relève (Roy, 1997).

En parallèle, une restriction des critères d'identification des clientèles problématiques a été appliquée par les commissions scolaires. Ainsi, certains enfants dits « à problème » étaient intégrés dans les classes régulières en l'absence de mesures d'aide convenables et de professionnels suffisants pour desservir cet aide (Labrèche, 1987). Les travailleurs sociaux œuvrant au sein de ces conditions se trouvent alors doublement sollicités et forcément engagés dans des interventions de type individuel et curatif soulevant des insatisfactions au Ministère des affaires sociales. D'ailleurs, aucune des parties concernées ne semble trouver réponse à ses attentes. À son tour, l'Office des Personnes Handicapées du Québec déplore le peu de services de soutien disponibles pour les élèves intégrés en classe ou en école régulière, insistant sur l'urgence de préciser les responsabilités respectives des deux ministres à ce niveau (Lavoie et Roy, 2002).

Ainsi, le manque de ressources explique en partie les contraintes accablant le service social scolaire tout au long de son parcours.

1.1.4. Aux prises avec une précarité de ressources

La précarité des ressources est une contrainte à visages changeants, de laquelle le service social scolaire n'a jamais pu se libérer. Les toutes premières années d'implantation du service social dans les écoles étaient marquées par le besoin pour un personnel compétent et qualifié. Le nombre de professionnels formés et diplômés par les universités à ce moment-là, ne comblait que très partiellement la demande provenant de l'ensemble des services privés et publics (Marier, 1968). Une pénurie de ce genre générait une concurrence dans le recrutement du personnel, une inflation dans les salaires ainsi qu'un déséquilibre et une inégalité dans la répartition des compétences. Ce fut là une raison qui confirmait davantage au Ministère de la famille et du bien-être social la pertinence de sa politique de régionalisation et de localisation des services. Toutefois, cette politique ne s'avérait pas avantageuse pour le service social scolaire, son personnel déjà insuffisant pour satisfaire aux besoins prioritaires de l'école ayant été transféré vers les agences précitées (Beausoleil, 1968). De plus, les années suivantes n'ont pas été en mesure d'offrir de meilleures opportunités.

Durant les années 80 une récession économique ébranle sérieusement les finances publiques de l'État providence et ne manque pas de se répercuter sur la qualité des services sociaux et les conditions de leur prestation (Mayer, 1994). Des compressions budgétaires ont été effectuées à tour de rôle par les commissions scolaires et les CLSC amenant la réduction du nombre de professionnels non enseignants, ainsi que des effectifs sociaux en milieu scolaire (C.S.É., 1982). Dans la dernière décennie le service social scolaire semble encore être soumis à une certaine austérité qui s'est traduite pour un certain moment par des coupures massives sans remplacement des postes vacants (Bergeron, 1993), ainsi que par un taux élevé de roulement de personnel (Lavoie et Roy, 2002; Vallières, 1993).

La précarité du service social scolaire pourrait mieux s'expliquer une fois qu'on examine l'organisation des services des CLSC, certaines études révélant que le secteur de la santé au CLSC est davantage développé que le secteur psychosocial (Outmezguine, 1992). Larivière, en se référant au dernier état de la situation établi par le MSSS en 1991, rappelle que le personnel

consacré à la mission sociale dans les CLSC ne constitue que le tiers des effectifs par rapport à une dominante sanitaire et médicale (Larivière, 1995). La moitié de 91 CLSC au Québec participant à une recherche menée par Lalonde n'ont pas de programmes pour la jeunesse en difficultés (Lalonde 1990, dans Outmezguine, 1992). Il nous faut aussi souligner que la précarité des ressources psychosociales est plus prononcée dans les CLSC créés après la crise économique de 1982 jusqu'à nos jours (Outmezguine, 1992). Les premiers CLSC ont pu bénéficier de plus de ressources, ce qui a permis à leurs services de mieux se consolider.

Cet état de faits ne pouvait que se répercuter négativement sur l'efficacité des services sociaux offerts en milieu scolaire, ainsi que sur la crédibilité même du service social scolaire. L'OPTSQ dénonce les effets néfastes des coupures de postes en insistant sur la nécessité de se recentrer sur le client. Il affirme « qu'il est contraire aux besoins de ces clientèles très vulnérables de hachurer pour des raisons administratives le parcours les menant à des changements significatifs dans leur vie » (OPTSQ, 1998 : 2).

Par ailleurs, le manque de ressources et la surcharge des travailleurs sociaux par diverses préoccupations autres que scolaires, ne laissent pas les écoles indifférentes. Celles-ci déploient le fait que les intervenants ne leur soient pas affectés en permanence, accusant ces derniers d'inefficacité, d'un manque de disponibilité pour les élèves et d'un manque d'intégration à l'équipe-école (Duplantie, 1988, C.S.É., 1982). Par conséquent, les travailleurs sociaux se voient relégués à la périphérie de la mission éducative de l'école. Comme ils se trouvent dès lors engagés dans une lutte permanente afin de s'y créer une place significative et de conquérir une certaine reconnaissance pour la légitimité et la pertinence de leur pratique (Landriault, 1987).

La précarité des ressources est d'autant plus importante et mérite une attention particulière dans la mesure où elle a contribué à opérer une déviation complète dans la conception des services sociaux au Québec.

Un changement de logique

Avec les restrictions budgétaires la logique des services sociaux au Québec a commencé à s'articuler autour de l'approche par programme et non pas par lieu de pratique. Dans cette logique de programmes, le scolaire semble être absent vu que le MSSS tendait à considérer que le financement de certains programmes tels jeunesse-famille ou protection de la jeunesse, inclut par le fait même les services en milieu scolaire (Duplantie, 1988). Le service social scolaire se diluait désormais tant au niveau de son identité et de sa spécificité qu'à celui de ses ressources matérielles dans d'autres programmes privilégiés par les CLSC. C'est ainsi qu'il s'est transformé en « services sociaux en milieu scolaire » (Duplantie, 1988 : 30). Dans ce contexte, des regroupements des travailleurs sociaux en milieu scolaire sont nés dans le but de promouvoir et de défendre la spécificité de la pratique sociale dans le milieu scolaire (Le comité, 1979 ; Vallières, 1993).

Les efforts déployés par le Regroupement des professionnels en service social scolaire du Montréal-métro, ont abouti à une reconnaissance officielle de cette pratique spécifique par le MSSS qui, prévoyant le transfert, favorise des conditions susceptibles de sauvegarder une telle spécificité (Vallières, 1993). A cet égard, le ministère en question recommande « la mise en place d'un mécanisme régional de coordination ?...? essentiel au maintien de l'expertise spécifique développée dans ce champ d'activités et de nature à répondre aux préoccupations et aux inquiétudes légitimes des intervenants oeuvrant en milieu scolaire » (Trudeau, 1992 dans Vallières 1993 : 41).

Cependant, Vallières qui traite des enjeux sous-jacents à l'implantation des services sociaux scolaires dans les CLSC met en relief plusieurs éléments qui gardent les travailleurs sociaux loin de gagner tous les aspects reliés à leur cause. Après avoir soulevé le manque de ressources pour assurer des services dans les écoles des milieux défavorisés, elle insiste sur l'importance de privilégier la poursuite de la pratique intégralement dans l'école considérée comme étant au cœur du vécu quotidien du jeune.

Sur un autre plan, cette auteure déplore « le danger de tout globaliser dans un même programme » qui risque de faire « perdre la spécificité de chacune des approches qui trouvent leurs logiques propres en fonction de leur champ d'intervention » (Vallières, 1993 : 43). De plus, elle souligne la nécessité d'avoir accès à des lieux de ressourcement et d'échanges professionnels notamment avec les intervenants de problématiques semblables telles que les écoles pour les élèves handicapés. De l'avis de Vallières, une telle ouverture peut avoir le mérite d'éviter l'isolement dans un système fermé qui serait susceptible de conduire à son avis à la mort prochaine de cette pratique.

Les différents aspects problématiques qui viennent d'être traités reflètent le vécu des travailleurs sociaux des années 80 qui se sont exprimés lors de colloques organisés durant cette période sur les difficultés liées à la réponse aux exigences de deux réseaux différents. Toutefois, certains aspects positifs demeurent inhérents à la forme selon laquelle les services sociaux scolaires sont organisés au Québec, notamment son autonomie par rapport au système scolaire. Il convient d'en rendre compte avant d'aborder ce sujet à la lumière d'autres contextes. À cet égard, l'expérience du service social scolaire au Liban serait évoquée en se basant sur quelques références scientifiques ainsi que sur notre expérience dans ce domaine.

1.1.5. Une relative autonomie

Le service social scolaire tel qu'organisé au Québec connaît certains avantages liés principalement à l'autonomie des intervenants. Appartenir en premier lieu au réseau des services sociaux limite la tendance de l'établissement scolaire à définir les secteurs d'activité de ces professionnels en fonction de ses besoins immédiats (Duplantie, 1988). De plus, un tel statut administratif permet au travailleur social de « profiter de sa marge de manœuvre pour influencer sur la culture organisationnelle de l'école » (Bergeron, 1993 : 34). Exercer leur rôle d'agent de changement vis-à-vis de ce milieu serait par conséquent plus apte à être actualisé (Vallières, 1993).

Par ailleurs, à l'encontre d'un certain isolement que le milieu scolaire risque de créer, le praticien aurait l'opportunité de se ressourcer en maintenant un lien professionnel avec les intervenants oeuvrant dans d'autres secteurs (Duplantie, 1988). Ainsi, se situer à la jonction de deux réseaux et de leurs missions respectives, attribue au travailleur social en milieu scolaire « une position privilégiée de pivot qui est garante d'une intervention stratégique » (Vallières, 1993).

En somme, la pratique sociale en milieu scolaire devient un atout pour l'intervenant social, lui permettant une certaine spécialisation en lien avec les problématiques socioscolaires. Il serait de même plus outillé pour appliquer une diversité d'interventions avec l'ensemble des composantes de la société (Boucher, 1987), se distinguant par une expertise à agir comme intermédiaire entre ces composantes (Milot, 1988). À ce titre, les mesures de soutien offertes par les CLSC sont à souligner. La supervision, le fonctionnement en équipe (Bergeron, 1993), ainsi que certains efforts visant à préciser une orientation claire pour les services sociaux scolaires (Lalande, 1992) semblent être quelquefois particulièrement encourageants. Tout dépend des CLSC et des ressources dont ils peuvent disposer.

Ces avantages liés à l'appartenance des services sociaux scolaires au Québec à une instance autre que scolaire, prennent une plus grande importance une fois qu'on se rendra compte des contraintes liées à cette pratique lorsqu'elle dépend directement de l'institution scolaire. À cet égard, l'expérience du service social scolaire dans d'autres contextes est susceptible de révéler l'autre face de la médaille.

1.2. À la lumière d'autres contextes

L'organisation des services sociaux scolaires au Québec présente certes des défis importants à relever par les travailleurs sociaux appelés à intervenir en milieu scolaire. L'appartenance de ce service à une instance autre que scolaire se présente comme étant responsable d'un ensemble de difficultés pour les travailleurs sociaux. La légitimité du service

social et la juste reconnaissance pour sa crédibilité semblent être particulièrement affectées. Toutefois, l'expérience connue par le service social scolaire dans d'autres contextes montre que la légitimité de cette pratique risque davantage d'être compromise quand il est rattaché directement aux établissements scolaires. À cet égard, l'expérience du service social scolaire au Liban peut être bien significative.

1.2.1. L'autonomie du service social scolaire en question : l'expérience libanaise

Le service social scolaire au Liban est établi dans une minorité d'écoles privées dont la grande majorité est catholique. Aucune loi sur l'instruction publique ne prévoit l'instauration du service social dans les écoles publiques. Par ce fait même, l'intervenant social embauché par la direction des établissements scolaires, se voit administrativement rattaché à cette dernière avec une dépendance hiérarchique à son égard.

Les écoles privées au Liban ont oeuvré à la mise en place d'un bureau de service social au sein de leur établissement pour deux motifs principaux. D'une part, il s'agit d'une prise de conscience du rôle relatif à l'école à l'égard des enfants aux prises avec des difficultés d'adaptation et d'apprentissage. L'implantation du service social à l'école comme agent potentiel d'aide en parallèle à d'autres professions paraissait une orientation pertinente. Le deuxième motif est étroitement lié à la crise économique qui affecte le Liban depuis les années 70 et qui s'est rendue plus aiguë dans les années 90. Les effets de cette crise se sont répercutés sur la capacité des familles à assumer les dépenses relatives à la scolarisation de leurs enfants, d'autant plus que ces dernières étaient en croissance constante (Chammas, 1995).

Face à ce fait, certaines administrations scolaires ont procédé à la mise en place d'un bureau de service social pour la gestion d'un programme de bourses scolaires. Dans le cadre de ce programme, les assistantes sociales sont chargées d'étudier les demandes d'aide présentées par les familles, de mener une enquête familiale et de rapporter à la direction leur évaluation de la

situation. Dans la majorité des cas, elles ne participent pas à la prise de décision quant à l'attribution ou à la valeur de l'aide à accorder aux familles (Groupe scolaire ou GS, 1996).

Embauché pour l'une ou l'autre de ces raisons, l'intervenant social en milieu scolaire libanais est un employé auquel l'institution scolaire attribue un mandat qui va dans le sens de son projet éducatif. Dans le cadre des bourses scolaires, son processus d'action se voit suspendu quand venait le temps de la prise de décision. Au niveau de son action auprès des enfants en difficultés sa marge de manœuvre reste limitée. Payé par l'école, cette dernière s'attend à ce qu'il agisse dans l'objectif de favoriser une meilleure adaptation de l'enfant à ses propres normes difficilement négociables.

En effet, le premier souci de l'école catholique selon certains de ses responsables est celui d'entretenir un bon niveau « auquel elle essaie de faire parvenir tous les élèves par tous les moyens possibles » (Abdul-Reda, 1991 : 41). Les propos de ces responsables émanent d'un contexte où on est toujours au stade où les parents ne sont pas considérés comme un critère de référence en éducation. Plus encore, « si l'enfant ne travaille pas en classe, s'il est turbulent, s'il profère des injures...c'est d'après une explication facile que les parents sont en désaccord ou c'est un cas de famille » (Messarra, 1993 : 215).

C'est dans cette optique que les autorités scolaires remettent à l'enfant, mais surtout à sa famille la responsabilité d'opérer les changements nécessaires en faveur d'une meilleure adaptation scolaire. À son tour, l'intervenant social se trouve le plus souvent orienté vers la famille pour l'inciter à faire les réajustements considérés comme étant susceptibles de réaliser l'adaptation désirée.

Les intervenants sociaux en milieu scolaire libanais n'adhèrent pas forcément à cette vision déterministe de l'adaptation scolaire. Toutefois, questionner explicitement le rôle de l'école dans la création et le maintien des problèmes scolaires de l'enfant s'avère difficile voire impossible à envisager. Rares sont les moments où l'approche éducative des enseignants est mise en question. Plus rares encore sont les moments où la discrimination et l'infériorité face au

système scolaire dominant est déplorée (GS, 1996). S'adresser à l'école pour l'inciter à modifier son système ou à remettre en question ses structures et ses approches pédagogiques relève souvent du courage de l'assistante sociale embauchée dans ce milieu. Emprunter une telle démarche peut détériorer la relation de l'assistante sociale concernée avec les autorités de l'école et peut même menacer son emploi. En effet, agir de la sorte auprès des instances scolaires risque de leur enlever le peu de pouvoir qui les valorise. Plus encore, l'école leur fait sentir qu'elles ont été trahies par ce professionnel dont le mandat est d'œuvrer dans le sens de leurs intérêts.

Le respect de leur autonomie est donc au centre des débats des intervenants sociaux en milieu scolaire libanais (GS, 1996). Ce milieu se présente comme un contexte d'autorité pour l'intervention sociale, les directions des écoles ayant les prérogatives de déterminer les actions sociales à mener au sein de leurs établissements. Ne se contentant pas de « censurer » l'intervention, ces directions se sont permises durant les dernières années de porter atteinte au profil même de l'assistante sociale.

En cherchant à contrer la crise économique, certaines écoles se décident à procéder à des restrictions budgétaires par la réduction du personnel enseignant. En contrepartie, certaines tâches d'enseignement ont été attribuées aux assistantes sociales, notamment des cours de socio-économie offerts aux élèves du cycle secondaire. Ce nouveau rôle imposé aux assistantes sociales ne peut que fausser leur profil d'aidant et les faire entrer dans une relation obligée d'autorité vis-à-vis des élèves.

En somme, l'intervenant social en milieu scolaire libanais est maintenu dans un statut de subordonné et non d'un réel partenaire du système scolaire. Le besoin de s'affirmer et de faire valoir leur compétence vis-à-vis des autorités scolaires se révèle d'une première importance pour ces intervenants sociaux.

1.2.2. La légitimité du service social scolaire : une question universelle

La reconnaissance des instances scolaires pour l'utilité et la crédibilité du service social scolaire est une question qui semble être universelle. Si la carence au niveau de la présence physique du travailleur social à l'école, contribue à la genèse d'un tel problème au Québec, il n'en demeure pas moins que d'autres facteurs peuvent être influents. Les réflexions de certains auteurs s'intéressant à l'évolution du service social scolaire dans d'autres contextes, sont susceptibles d'amener des clarifications au niveau de ce sujet.

Streeter et Franklin (1993) se penchant sur le contexte américain, avancent l'idée que la crédibilité de l'action du service social dans les écoles dépend largement de questionnements véhiculés par les instances scolaires quant à la compétence d'un tel service à répondre efficacement aux besoins des étudiants. La complémentarité que le service social serait en mesure d'assurer à la mission de l'école et aux objectifs de performance visés par cette dernière est au cœur des débats émergents autour de cette question. En se référant à Kurtz (1987), Streeter et Franklin (1993) considèrent que l'origine de ces questionnements est due en très grande partie au manque de données tangibles concernant l'efficacité des services sociaux à l'école. Ils mentionnent la limitation des recherches comme un facteur défavorable à l'affirmation du service social dans ce champ de pratique. Une carence à ce niveau rend les contributions apportées par les travailleurs sociaux en milieu scolaire invisibles et méconnues.

Sur un autre plan, le travailleur social lui-même semble passer comme invisible dans le milieu scolaire. La présence de ce dernier ainsi que les services qu'il peut assurer restent le plus souvent de l'ordre de l'information non diffusée (Gibleman, 1993). Enseignants, parents et jeunes ignorent par conséquent l'existence de services sociaux en milieu scolaire ainsi que la nature de ces services.

Un autre point de vue nous mène à analyser le manque d'une juste reconnaissance des instances scolaires pour le service social, par une résistance de milieu à ouvrir la voie à une action qui risque de menacer son autorité. Dans ce sens, Pascale Garnier traitant du contexte

français fait remarquer que l'une des tâches qui incombent à l'intervenant social dans le milieu scolaire est celle « d'obliger l'institution à regarder, à écouter » (Garnier, 1997 : 38). À son avis, une telle tâche risque de déranger les instances scolaires puisqu'elle risque de susciter le questionnement dans l'institution scolaire et de révéler les problèmes que cette dernière « ne sait pas, ne veut pas ou ne peut pas traiter » (Ibid : 37).

1.2.3. Le partenariat : un besoin commun

S'adressant à un milieu dont les priorités dépendent d'une mission toute à fait différente, le service social se heurte à des défis constants pour s'établir en milieu scolaire. D'une part, il court le risque que ses interventions soient orientées en fonction des préoccupations principales de l'école s'articulant autour de l'adaptation scolaire de l'enfant. D'autre part, il aura toujours à se forger une place significative au sein des instances scolaires afin de pouvoir accomplir sa mission de la meilleure façon possible. À ce titre, faire partie intégrale de l'institution scolaire ou y intervenir en tant qu'une ressource provenant d'un système différent, se présentent comme deux alternatives ayant chacune leurs propres contraintes.

Dépendre de l'établissement scolaire prédispose le travailleur social au danger d'être englouti par le système en question. Pour sa part, venir de l'extérieur peut comporter « à la fois une force et une faiblesse » (Jouffray, 1997 : 16). La faiblesse consiste en un risque de marginalisation et un tiraillement entre les missions et les appartenances. Quant à la force, elle est due à l'autonomie de jugement permettant à l'intervenant social de « prendre du recul à l'égard du fonctionnement de l'établissement » (Jouffray, 1997 : 17).

Ressortant de deux situations différentes, le partenariat s'impose comme une dimension cruciale pour le renforcement de la pratique du service social en milieu scolaire. Au Québec, l'instauration d'un partenariat entre le réseau de la santé et des services sociaux et celui de l'éducation, était au centre des stratégies visant l'atteinte de cet objectif. Mais, la question du partenariat doit être aussi posée aussi bien au niveau du rapport des travailleurs sociaux avec les autorités scolaires, qu'au niveau de leur fonctionnement au sein d'une équipe multidisciplinaire. C'est justement ce dernier aspect qui constituera l'objet de la deuxième partie de l'étude de la

problématique qui traitera de la spécificité du service social au sein d'une équipe multidisciplinaire en milieu scolaire.

1.3. La spécificité du service social scolaire dans une équipe multidisciplinaire

La revue de la littérature que nous avons effectuée, nous a mis devant l'incapacité de cerner, du moins théoriquement, la question de la contribution spécifique du travailleur social scolaire au sein d'une équipe multidisciplinaire. À notre connaissance, aucune recherche n'a semblé jusqu'à présent s'intéresser à un tel sujet. Soulignons qu'une pénurie de recherches et de publications caractérise globalement le service social scolaire, aussi bien dans le contexte québécois que libanais.

Compte tenu de cette contrainte nous avons tenté au cours du présent chapitre de faire dégager différentes problématiques reliées à la spécificité du service social au sein d'une équipe multidisciplinaire en milieu scolaire. Nous commençons par une brève description du champ d'intervention de cette pratique, suivi par une étude des concepts de multidisciplinarité et d'interdisciplinarité. Nous procédons ensuite à l'exposition des différents modes organisationnels relatifs à l'insertion du service social scolaire dans des équipes multidisciplinaires. Une analyse de la littérature consultée nous a permis en troisième lieu d'identifier des expertises que certains auteurs et instances concernées considèrent comme étant spécifiques au service social scolaire. Nous discutons alors de ces expertises en faisant ressortir une carence au niveau de la définition de la complémentarité qu'elles doivent avoir avec les compétences spécifiques à des professionnels appartenant à d'autres disciplines.

Par ailleurs, la littérature ne traite pas spécifiquement du service social scolaire en équipe multidisciplinaire. Cependant une relation problématique entretenue par le travailleur social en milieu scolaire et les autres professionnels en action dans ce milieu en ressort. Nous y consacrons une quatrième partie. Des relations perturbées sont de même rapportées dans les équipes multidisciplinaires des CLSC. Aspect que nous avons considéré d'une certaine

pertinence à étudier vu que le service social scolaire au Québec est généralement implanté dans de telles équipes multidisciplinaires.

1.3.1. Le champ d'intervention du service social scolaire

L'intervenant social exerçant sur le terrain scolaire est confronté à une panoplie de problématiques socio-scolaires. Au niveau de l'école, certains problèmes justifient l'intervention sociale auprès des clientèles scolaires les plus défavorisées. La non motivation scolaire et l'abandon prématuré des études, les échecs scolaires, la violence des jeunes et celle du milieu scolaire, les difficultés d'adaptation et d'apprentissage de certains élèves, l'intolérance des écoles face à ces jeunes et l'écart entre les valeurs véhiculées par la famille et par l'école, en sont des exemples représentatifs (Labrèche, 1987).

À côté de ces difficultés purement scolaires certains autres problèmes relatifs au contexte social plus large influencent le vécu socio-scolaire du jeune (Labrèche, 1987). À ce titre on mentionne la pauvreté, les conditions de logement, la violence familiale et sociale, la délinquance juvénile, le chômage, l'éclatement de la famille, la détérioration du tissu social en milieu urbain, la prostitution des mineurs, le suicide des jeunes, etc. (Labrèche, 1987). Bien que relatifs au contexte social plus large, ces problèmes influencent le vécu socio-scolaire du jeune, mais aussi celui des enseignants et des intervenants du milieu scolaire. Le méso-système famille-école en est à son tour affecté.

Ces situations multiples qui se présentent au travailleur social scolaire sont abordées avec une approche globale et intégrée, où l'élève lui-même, son milieu familial, le milieu scolaire et le milieu social sont simultanément pris en compte. Au delà de ces différents systèmes gravitant autour du jeune, l'action menée cible aussi les interrelations entre ces systèmes (Labrèche, 1987), laissant présider une approche éco-systémique (Vallières, 1993).

L'approche globale que ces problématiques multiples et complexes nécessitent, se fonde sur une vision holistique de la personne, basée à son tour sur une articulation bio-psycho-sociale

dans l'analyse des situations problèmes (Larivière et Ricard, 2000). Une telle approche doit impliquer nécessairement différents acteurs, de diverses disciplines, en vue de réaliser « une prise en compte globale de l'enfant et de son système relationnel » (Bosetti, Gouffier, et Thiriet, 1995: 54). Les équipes multidisciplinaires offrent un contexte judicieux à l'actualisation d'interventions complémentaires visant des objectifs d'une aussi grande envergure. C'est dans ce cadre que se pose alors la question de la contribution spécifique du travailleur social dans une équipe multidisciplinaire en milieu scolaire.

1.3.2. Le fonctionnement en équipe : entre la multidisciplinarité et l'interdisciplinarité

Avant de parler de multidisciplinarité, il convient de préciser que toute équipe qu'elle soit ou non multidisciplinaire dans sa formation est avant tout, une équipe de travail. Cette dernière se définit comme « un ensemble formel bien identifié, de deux individus ou plus, interdépendants dans l'accomplissement d'une tâche dont ils partagent collectivement la responsabilité envers l'organisation » (Savoie et Mendès 1993, dans Larivière et Savoie, 2001 : 9).

Une équipe de travail multidisciplinaire peut quant à elle, évoquer une diversité de définitions et de termes. Certains auteurs parlent de pluridisciplinarité, d'autres de transdisciplinarité, alors que les deux termes de multidisciplinarité et d'interdisciplinarité ressortent comme ceux étant le plus communément utilisés. L'utilisation de ces deux derniers termes dans la littérature tant anglophone que francophone, traduisait pour une certaine période des organisations de travail et des dynamiques d'équipe similaires. Cependant, il s'agit de deux concepts différents qui réfèrent en fait à des modes bien particuliers de fonctionnement en équipe.

La multidisciplinarité correspond à la somme des expertises de professionnels issus de différentes disciplines et dont les actions se posent d'une façon parallèle (Denis, 2001).

« Il y a collaboration occasionnelle entre les disciplines, mais il n'y a pas d'interaction et d'échange dynamique prévus dans l'organisation et le fonctionnement de l'équipe. Chaque discipline

demeure relativement indépendante et peu influencée par l'autre » (OPTSQ, 1996 : 4).

Quant à l'interdisciplinarité, elle se définit comme :

« Le regroupement de plusieurs intervenants ayant une formation, une compétence et une expérience spécifique qui travaillent ensemble dans une compréhension globale, commune et unifiée d'une personne en vue d'une intervention concertée à l'intérieur d'un partage complémentaire de tâches » (Hébert, 1997, dans Denis, 2001 : 36).

Boudreau (1995) rapporte qu'outre la distinction entre la multidisciplinarité et l'interdisciplinarité, la littérature anglophone distingue l'équipe de travail « team work » du groupe de travail « group work ». La première se caractérise par un mode de fonctionnement interdisciplinaire perçu clairement dans la définition qui en est donnée par Brill (1976) :

« A team is a group of people each of whom possesses particular expertises; each of whom is responsible for making individual decisions; who together hold a common purpose; who meet together to communicate, collaborate, and consolidate knowledge, from which plans are made, actions determined and future decisions influenced » (Brill, 1976 cité par Boudreau, 1995 : 20)

La distinction entre ces deux notions s'est opérée suite à des recherches se penchant sur l'étude des équipes multidisciplinaires. Ainsi, Brunet et Vinet (1978) examinant le fonctionnement des équipes multidisciplinaires dans les CLSC durant la période s'étendant de 1973 à 1976, identifient trois modèles de fonctionnement en équipe. Un premier modèle dit de subordination représente un stade où la collaboration est assujettie à un lien hiérarchique qui régit les relations. Un professionnel responsable considère ses compagnons de travail comme des assistants. Il prend les décisions concernant le client et ses « assistants » contribuent à l'exécution de ses directives (Brunet et Vinet, 1978). La relation entre le médecin et les infirmières illustre classiquement ce type de travail multidisciplinaire.

Le deuxième modèle identifié par Brunet et Vinet (1978) est celui du parallélisme disciplinaire qui se distingue de la subordination par une relation de collégialité qui unit les

équipiers. Personne n'est considéré comme subordonné mais tous se traitent comme des collègues compétents jouissant d'une certaine autonomie. Ce mode de fonctionnement en parallèle reflète une crédibilité gagnée par chacune des professions aux yeux des autres disciplines. Les deux modèles de subordination et de parallélisme disciplinaire partagent un aspect commun relatif à la recherche de l'autonomie professionnelle. Le premier consacre l'autonomie du chef, le deuxième celle du collègue.

Quant au modèle de collaboration globale, il représente l'apogée de la collaboration. Il repose sur une prémisse de base qui reconnaît que « l'action globale de tous offre une meilleure garantie de succès et de qualité que l'action parallèle de chacun » (Brunet et Vinet, 1978 : 92). Les professionnels adhérents à une telle vision sont donc amenés à décider en commun pour l'ensemble des démarches requises, allant de l'établissement des priorités jusqu'à la détermination des plans d'action.

Brunet et Vinet (1978) distinguent l'organisation des équipes multidisciplinaires et les attitudes des équipiers. Une équipe peut opter dans son fonctionnement d'une façon claire pour l'un ou l'autre de ces modes de fonctionnement, pourtant les professionnels qui la composent peuvent faire preuve de différentes tendances ou véhiculer d'autres valeurs.

Si l'on aborde les modèles de Brunet et Vinet avec une logique d'évolution de la multidisciplinarité, on peut faire le constat suivant. D'un premier modèle de subordination, la collaboration interprofessionnelle évolue vers un modèle de parallélisme disciplinaire pour atteindre finalement le plus haut niveau de collaboration, soit le modèle de collaboration globale. Il semble d'ailleurs que c'est une telle perspective qui a inspiré Dussault (1990) qui, en se référant à Dussault (1986) et Ivey (1986), a élaboré le concept de continuum pour y représenter les différents niveaux de collaboration interprofessionnelle.

La collaboration entre les disciplines commence au minimum à l'un des pôles de ce continuum avec « une pratique individuelle » qui consiste en « une organisation de travail où les intervenants travaillent plutôt en parallèle, au mieux de façon indépendante, au pire en

compétition » (Dussault, 1990 : 3). Par contre, la collaboration parvient à son degré le plus élevé à l'autre pôle du continuum où les contributions des différentes disciplines sont intégrées en fonction des besoins du client. C'est seulement en ce modèle qui correspond en quelque sorte à la « collaboration globale » de Brunet et Vinet (1978), que Dussault (1990) voit un mode de fonctionnement interdisciplinaire. Entre la « pratique individuelle » et l'« interdisciplinarité », Dussault mentionne une diversité de types de collaboration tels que l'échange d'informations, la consultation entre professionnels, la coordination établie au sein de structures formelles ainsi que les équipes multidisciplinaires. Ces dernières représentent un stade où la collaboration interprofessionnelle renforcée davantage peut s'achever par l'interdisciplinarité (Dussault, 1990).

Cette perspective a le mérite de faire ressortir d'une façon bien explicite les distinctions sous-jacentes aux deux notions de multidisciplinarité et d'interdisciplinarité dans une équipe de travail. « Dans l'équipe multidisciplinaire, il y a juxtaposition d'expertises différentes, alors que dans l'équipe interdisciplinaire, ces expertises sont intégrées » (Dussault, 1990 : 3). C'est uniquement dans ce dernier cas, que consiste « un véritable travail d'équipe ?...? où chacun accepte de subordonner son autonomie professionnelle au besoin du client, où la division du travail ne se fait plus en fonction des frontières disciplinaires mais en fonction de la contribution potentielle de chacun » (Ibid). Tout en assumant une responsabilité directe des interventions qui lui reviennent spécifiquement, chacun des équipiers conjugue son action à celle des autres dans une forme de « solidarité globale » pour l'atteinte d'un objectif commun (Larivière et al., 1995 : 2). Le seul aspect que partagent ces deux formes d'équipes est le fait qu'elles regroupent des membres issus de différentes disciplines.

Toutefois, c'est au terme d'équipe multidisciplinaire qu'on fait le plus couramment recours quelle que soit la dynamique de collaboration de l'équipe (Boudreau, 1995). Il en sera ainsi dans le présent document où la notion d'équipe multidisciplinaire sera utilisée pour désigner la structure de l'équipe, alors que le concept d'interdisciplinarité va renvoyer au fonctionnement de l'équipe, basé sur le modèle de collaboration globale tel que décrit par Brunet et Vinet (1978).

Avant d'aborder la question de la spécificité du service social scolaire dans une équipe multidisciplinaire et les différents sujets qui peuvent s'y rattacher, il convient d'exposer les variétés contextuelles relatives à l'organisation de tels services en milieu scolaire.

1.3.3. Une variété de modes organisationnels

L'implantation du service social au sein d'équipes multidisciplinaires reflète une diversité de situations qui varient selon les contextes et les structures organisationnelles établies.

Tandis que le service social scolaire au Québec est principalement rattaché aux CLSC, il en est autrement dans d'autres milieux. Le Liban et les Etats-Unis par exemple présentent un aspect organisationnel commun où le service social scolaire dépend directement des établissements scolaires, faisant partie d'éventuelles équipes multidisciplinaires créées au sein même de ces établissements.

En outre, les CLSC au Québec sont loin de présenter un modèle unanime, les services sociaux dans les écoles s'organisant suivant un éventail de mesures et de formules organisationnelles. La disponibilité des ressources financières et humaines s'avère un facteur très déterminant dans le choix de la formule appropriée (Outmezguine, 1992).

Ainsi, le travailleur social scolaire peut parfois se voir directement rattaché à l'équipe multidisciplinaire de son CLSC employeur. Par contre, il peut par d'autres moments se trouver membre de l'équipe multidisciplinaire des services personnels aux élèves, lorsqu'une telle équipe dessert le milieu scolaire. Signalons que les commissions scolaires organisent différemment les services de telles équipes. Ces dernières peuvent offrir leurs services à une ou plusieurs écoles; elles peuvent avoir un seul établissement scolaire comme milieu physique d'implantation, comme elles peuvent se déplacer d'un établissement à l'autre selon le besoin. Par ailleurs, au sein même des CLSC, le travailleur social scolaire peut s'insérer soit dans les programmes de services courants tels les programmes jeunesse et famille-enfance ; soit dans d'autres catégories de

services, comme c'est le cas du CLSC St-Hubert qui situe le service social scolaire dans le cadre d'une formule de services spécifiques (Laverdure et Pelletier, 1996 : 27).

1.3.4. Les expertises spécifiques du service social scolaire au sein d'une équipe multidisciplinaire

Étudier la contribution du service social scolaire au sein d'une équipe multidisciplinaire s'avère pour le moment difficile à réaliser, vu un manque de recherches décelé dans ce domaine. C'est pourquoi, il nous semble important d'analyser les expertises relatives au service social scolaire telles que décrites par certains auteurs et dans certains documents officiels au Québec.

Une pénurie de documentation

La revue de la littérature nous a permis de constater qu'aucune recherche, du moins récente, dans le milieu canadien en général et québécois en particulier, ne s'est penchée sur le fonctionnement du travailleur social dans une équipe multidisciplinaire en milieu scolaire. Les enjeux accompagnant l'évolution de cette pratique au Québec pourraient, à notre avis, expliquer en grande partie l'absence de ce sujet de l'agenda des auteurs. Ces derniers, en majorité des travailleurs sociaux affectés au milieu scolaire par les CSS ou les CLSC se sont surtout exprimés lors de colloques vers la fin des années 80. Ils y discutaient de l'action qu'ils mènent vis-à-vis des problématiques faisant leur apparition en milieu scolaire ainsi que des enjeux sous-jacents à l'organisation des services sociaux dans ce milieu.

La littérature des années 70 et 80 traitant du service social scolaire aux États-Unis témoigne de la même carence. Timberlake, Sabatino et Hooper (1982) dans une recension des écrits, concluent qu'une majorité de recherches se sont centrées sur la description de la pratique du service social à l'école. Cependant, les auteurs en question font remarquer que très peu de recherches recensées sont destinées à l'étude de la spécificité liée à cette pratique ou vers l'identification des habiletés et des processus d'intervention caractérisant son application. De

plus, selon ces mêmes auteurs, les rares écrits traitant de cet aspect ne semblaient pas se baser sur des données concrètes recueillies par le biais d'études empiriques.

Par contre, la littérature américaine aux alentours des années 90 (Mintzies, 1993; Gibelman, 1993; Streeter et Franklin, 1993; Freeman et al., 1998; Tower, 2000; Franklin, 2000) commence à manifester un certain intérêt pour la spécificité du service social scolaire en tant que discipline. La relation du travailleur social avec les professionnels de l'aide impliqués en milieu scolaire y constitue quelquefois un objet d'étude. Toutefois, la spécificité du service social scolaire au sein d'une équipe multidisciplinaire demeure inabordée.

De son côté, le contexte libanais souffre de beaucoup de carences au niveau de la production de littérature scientifique et dans le domaine du service social en particulier. À part quelques références, nous nous baserons dans nos propos sur des comptes-rendus de réunions des travailleuses sociales scolaires (Groupe scolaire) et sur notre propre expérience dans le milieu scolaire libanais.

La délimitation de l'expertise du service social scolaire

Certains auteurs et instances concernées au Québec ont tenté de délimiter le champ d'expertise du service social scolaire. Nous allons examiner successivement les orientations privilégiées dans les documents qu'ils ont élaborés. L'intérêt que nous avons porté à ces documents en particulier tient au fait qu'ils traitent de l'action du travailleur social ainsi que de celle d'autres professionnels impliqués dans le milieu scolaire.

Des orientations officielles

Parmi la panoplie des problèmes rencontrés le plus souvent par l'enfant en milieu scolaire et qui constituent des menaces aussi bien à son développement scolaire que social, le CLSC Samuel-de-Champlain établit des pistes prioritaires pour l'action du travailleur social scolaire.

Son « Orientation des services sociaux scolaires » comporte une distinction entre des problèmes définis comme « scolaires » et d'autres qualifiés de « non-scolaires » (Lalande, 1992 : 10-14).

Les problèmes scolaires s'articulent autour de problèmes reliés au rendement scolaire, à la relation avec les pairs, à l'adaptation à la structure sociale qu'est l'école ainsi qu'à la fréquentation scolaire. Le CLSC Samuel-de-Champlain considère ces problèmes comme étant « le champ d'intervention privilégié » des services sociaux scolaires. Cependant, la manifestation d'un problème d'un tel ordre appelle l'intervention d'autres professionnels. L'orthophoniste, l'orthopédagogue, le psychoéducateur, le psychologue comme l'infirmière peuvent être sollicités. Dans ce large champ de compétences hétérogènes, la contribution spécifique du travailleur social consiste en son intervention sur « les facteurs sociaux et affectifs qui ont un impact sur la manifestation du problème scolaire » (Lalande, 1992 : 10). L'intervention sur d'autres facteurs (cognitif, psychologique, etc.) doit relever des autres professionnels impliqués.

Quant aux problèmes qualifiés de non scolaires, il peut s'agir de toxicomanie, de tendances suicidaires, de deuil, d'abus sexuels, de pauvreté, de violence familiale, de problèmes liés à la séparation parentale ou à la recomposition familiale, etc. (Lalande, 1992). Ne relevant pas du champ d'intervention privilégié des services sociaux scolaires, ces problèmes nécessitent la combinaison de différents types de services professionnels fournis le plus souvent par des organismes extérieurs à l'école. La collaboration spécifique du travailleur social consiste à agir sur l'impact que ces problèmes d'origine non scolaire peuvent laisser sur le fonctionnement scolaire de l'enfant. De plus, le travailleur social sera appelé à intervenir en situation de crise, à référer les personnes impliquées aux ressources appropriées, à mobiliser les forces du milieu scolaire ainsi qu'à planifier des actions préventives en concertation avec les autres acteurs du milieu scolaire (Lalande, 1992).

À notre avis, la distinction établie par le CLSC Samuel-de-Champlain entre les problèmes scolaires et non scolaires est difficile à prendre comme critère de référence dans la pratique quotidienne du travailleur social scolaire, l'enfant étant un tout indissociable. Sur un autre plan, la contribution spécifique du travailleur social est limitée à l'intervention sur les aspects sociaux

et affectifs qui contribuent à la création du problème scolaire. Nous pensons que les aspects sociaux et affectifs dont il est question dans ce document gagneraient à avoir une définition plus claire et précise, puisqu'ils peuvent comporter ou refléter une diversité de problèmes impliquant l'intervention d'autres professionnels. Une fois cette définition établie, la contribution spécifique du travailleur social serait en mesure d'être mieux cernée. Soulignons que la description établie dans ce document pour « le champ d'intervention privilégié » du service social scolaire, ne semble pas être conçue en fonction de la dynamique propre à une équipe multidisciplinaire travaillant en concertation pour offrir des services complémentaires.

À côté des orientations choisies par le CLSC Samuel-de-Champlain, trois autres documents sont à examiner d'une façon particulière. En premier lieu, il s'agit du « *Guide pour la pratique professionnelle des travailleurs sociaux exerçant en CLSC et en milieu scolaire* » élaboré en 1993 et mis à jour en 1997 par l'Ordre Professionnel des Travailleurs Sociaux du Québec (OPTSQ). Le deuxième document conçu conjointement par le MÉQ et le MSSS, est intitulé « *Les services de santé et les services sociaux en milieu scolaire : Guide en vue d'assurer une action concertée entre les CLSC et les organismes scolaires* » révisé en 2003 par la nouvelle entente MSSS/MÉQ. Quant au troisième, il consiste en un « *Programme cadre-type des services de santé et des services sociaux en milieu scolaire* », préparé en 1998 en collaboration par la Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre et les différents partenaires impliqués. Les deux premiers documents exercent une influence provinciale alors que le dernier sert de guide pour la seule région de Montréal.

Une section du guide publié par l'OPTSQ (1997) est destinée à la pratique du service social en milieu scolaire. Le contexte organisationnel de la pratique est précisé avec une description des rôles et des tâches qu'il revient au travailleur social scolaire de remplir. On fait mention du rôle de facilitateur qui stimule le développement des capacités, de médiateur qui règle les conflits, de promoteur des droits des élèves, de coordonnateur qui mobilise les ressources et d'un consultant porteur d'un avis professionnel au personnel de l'école. Son intervention est un complément à la mission éducative de l'école où l'intervention psychosociale se présente comme une fonction à réaliser « en concertation avec d'autres intervenants »

(OPTSQ, 1997 : 12). De ces rôles polyvalents découlent une variété de tâches, allant de l'évaluation de la situation et l'élaboration d'un plan d'intervention, à l'exécution de ce plan et la mobilisation des ressources impliquées, notamment les ressources scolaires et communautaires. Les trois modes d'intervention individuelle, de groupe et collective peuvent être appliqués lorsqu'elles « paraissent appropriées selon les circonstances » (OPTSQ, 1997 : 12). Ainsi, l'intervention individuelle s'adresse à l'élève, à ses parents et/ou à des personnes significatives de son environnement. L'intervention de groupe peut concerner autant les élèves que les parents ou les agents d'éducation pour entamer par une action commune des changements désirés. L'intervention collective met en place des activités de prévention et d'éducation « en vue de dégager une solution collective à des problèmes socio-scolaires » (OPTSQ, 1997 :12).

Le guide élaboré par l'OPTSQ, comme c'est énoncé dans son introduction, vise à tracer des orientations générales pour guider la pratique professionnelle des travailleurs sociaux dans les écoles. Il ne tient pas compte par ailleurs de l'exercice de cette pratique dans un contexte de travail multidisciplinaire où il importe également de définir la contribution spécifique du travailleur social dans son interaction avec les professionnels des autres disciplines.

Dans le guide élaboré en 1993, le MEQ et le MSSS ont tenté d'identifier des champs d'activités propres au service social en milieu scolaire où des objectifs et des activités de prévention sont particulièrement privilégiés. L'éducation à la santé, les services psychosociaux courants, la santé mentale, l'usage des psychotropes, la sexualité ainsi que le dépistage et le suivi des jeunes victimes d'abus ou de négligence ont été repérées comme nécessitant l'intervention du travailleur social à l'école (MEQ et MSSS, 1993).

Ces champs d'action impliquent également l'intervention de différents types de professionnels tels que les infirmières du CLSC et le personnel des services complémentaires de l'école. Toutefois, les tâches et les fonctions des professionnels mentionnés ne sont pas précisées, donnant lieu à une zone grise dans la délimitation des compétences qui relèvent spécifiquement de chacun d'entre eux.

Pour sa part, le « *Programme cadre-type de services de santé et de services sociaux en milieu scolaire* » (Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre, 1998) insiste dans ses principes directeurs sur une vision globale du jeune, le partenariat avec les parents et l'importance des actions préventives. Il consacre une rubrique aux services de base liés au développement psychosocial des élèves. Une première dimension à ses services est celle de la prévention et de l'identification précoce des problèmes psychosociaux vécus par les jeunes, notamment de la négligence, des mauvais traitements physiques et des abus sexuels. La prévention voulue en milieu scolaire touche aussi bien le développement des capacités d'adaptation chez les élèves à risque que « la modification de l'environnement social de ces derniers », à savoir le milieu scolaire, la famille, la communauté et le réseau des pairs (Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre, 1998 : 24). « La promotion de conditions favorables au maintien d'une qualité de vie dans l'école » constitue également un objectif de cette intervention préventive. Les activités reliées à cet objectif varient, allant de la diffusion d'information à l'organisation de groupes d'entraide et ce, afin de sensibiliser et/ou d'habiliter la population scolaire en regard de certains problèmes. À ce titre, le suicide, la drogue, la négligence et les abus physiques et sexuels s'avèrent préoccupants.

En traitant de l'organisation de ces services, le programme cadre-type attribue les responsabilités en faisant mention du « personnel du CLSC » et de « partenaires concernés », le travailleur social n'y ressortant pas comme un acteur distinct.

Quant à la deuxième dimension de ses services, elle porte sur la résolution des problèmes psychosociaux rencontrés par les jeunes et qui entravent leur évolution au plan scolaire. Le programme cadre-type propose des actions à mettre en œuvre dans le cadre de cet objectif. Lors d'un premier contact que le travailleur social effectue en accueillant les demandes, les clientèles du milieu scolaires sont informées et ont accès aux services psychosociaux. Dans une consultation auprès du personnel scolaire, direction enseignants et autres professionnels, le travailleur social aide ce personnel à « faire face aux problèmes psychosociaux vécus par les élèves » (Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal centre, 1998 : 25). Une évaluation des facteurs personnels, familiaux, scolaires et sociaux peut donner lieu à suivi

psychosocial où la qualité de l'implication parentale, tant au niveau affectif qu'au niveau de l'encadrement et de la discipline sera à cibler. Finalement, des situations jugées urgentes par le personnel de l'école, la famille ou l'enfant lui-même peuvent motiver l'intervention en situation de crise.

Le programme cadre-type décrit d'une façon plus développée que les deux autres documents examinés plus tôt les actions relevant du travailleur social en milieu scolaire. Il offre en fait un cadre de référence général à la pratique professionnelle des travailleurs sociaux dans les écoles. Cependant, bien qu'il fait mention d'autres professionnels qui peuvent être impliqués dans ce milieu, notamment du personnel non enseignant, il n'en demeure pas moins que la complémentarité des interventions entre le travailleur social et les autres professionnels n'est absolument pas discutée. Par ailleurs, ce guide reste un cadre d'orientation théorique et ne peut prétendre refléter la contribution spécifique des travailleurs sociaux tel qu'elle se définit dans une expérience concrète de travail multidisciplinaire.

Ainsi, on constate qu'aucun de ces documents n'a procédé à la circonscription de la spécificité qui revient au service social scolaire en tant que discipline au sein d'une équipe multidisciplinaire. Par ailleurs, la littérature consultée nous a permis de constater que certains auteurs (Lalande, 1992 ; Constable et Flynn 1982) attribuent la spécificité du service social à l'utilisation d'une approche écologique.

Une approche écologique

En permettant au travailleur social de situer son action à la jonction de l'institution scolaire, du réseau de pairs et du milieu familial, cette approche donne au service social scolaire, selon certains auteurs, sa plus grande particularité (Monkman, 1981; Constable et Flynn, 1982; Lalande, 1992; Boissonnault et Landriault, 1993, D'Abate, 1993). Constable et Flynn (1982), partant du contexte américain affirment qu'aucune profession n'est en mesure de mener une expérience aussi profonde que le service social dans la gestion d'interventions s'adressant simultanément aux environnements sociaux les plus significatifs pour l'enfant. Ainsi, le travailleur social pourra mettre ses compétences au service du jeune et de sa famille, grâce au

caractère unique de la relation de confiance qui lui donne accès aux dimensions les plus cruciales dans la vie de ces derniers. Il cherche à remédier au problème scolaire non seulement en aidant le jeune et sa famille à actualiser leurs ressources personnelles, mais également en les aidant à explorer et à bénéficier pleinement des ressources de la communauté (Constable et Flynn, 1982). Son action évolue donc pour aboutir au développement de la qualité des différents systèmes gravitant autour de l'élève (Lalande, 1992).

Dans ce but, le service social scolaire privilégie trois modes d'intervention, faisant recours à l'un ou l'autre en fonction du besoin en présence. Ainsi, l'intervention individuelle s'adresse à l'enfant en difficulté scolaire tout en veillant à y associer les personnes significatives soit le cas échéant les parents, les enseignants et la direction de l'école (Lalande, 1992). De son côté, l'intervention de groupe qui repose sur une mobilisation des ressources et la stimulation d'une expérience d'aide mutuelle, s'articule soit autour de problèmes personnels communs, soit autour de problèmes interpersonnels. Pour sa part, l'intervention collective s'inscrit davantage dans une approche préventive dont le but est de promouvoir le bien-être des jeunes en milieu scolaire présentant ainsi une autre spécificité au service social scolaire. Cette approche repose sur une mise à contribution des efforts et des compétences respectives des différentes personnes impliquées auprès de l'enfant (Lalande, 1992). C'est dans ce cadre que s'inscrit une autre spécificité au service social scolaire soit l'intervention à caractère préventif. Une intervention considérée par Lecroy et Flynn (1982) comme la plus importante contribution dont le service social scolaire peut faire preuve dans son approche unique.

Une question encore suspendue

La spécificité du service social telle que perçue par les différents auteurs précédemment mentionnés, reste à notre avis théorique et est loin de représenter la contribution spécifique du service social scolaire au sein d'une équipe multidisciplinaire. Les carences reliées à ce niveau dans les documents officiels ont été ressorties ci-dessus. En ce qui a trait aux autres aspects spécifiques repérés dans la littérature, notamment la prévention et la préconisation de l'approche écologique, d'autres constats sont à faire.

À notre avis, résumer la spécificité du service social scolaire à l'approche préventive fait appel à une grande vigilance. D'une part, la prévention à elle seule est incapable de rendre justice de l'ensemble des fonctions remplies quotidiennement par le travailleur social en milieu scolaire. D'autre part, des projets de nature préventive peuvent englober l'action d'autres professionnels que celle du travailleur social et donc constituer un objet de travail en équipe multidisciplinaire.

Quant à l'approche écologique, elle se limite à notre avis à présenter un cadre d'analyse au service social en général et scolaire en particulier. Cependant, elle n'est pas en mesure de circonscrire les particularités qui distinguent l'apport du service social de celui des autres professions. Dans son approche écologique, le travailleur social ne peut pas prétendre de jouer au « one man show » pour effectuer une action efficace. Bien au contraire, l'approche écologique qui stipule une action s'adressant aux différents systèmes gravitant autour du jeune met en relief la nécessité de combiner les compétences de plusieurs professionnels en vue de résultats efficaces. C'est là que se pose d'une façon plus précise la question de la spécificité de la contribution du service social et de son unique expertise lorsqu'il conjugue son action à celle d'autres professionnels au sein d'une équipe multidisciplinaire. Question qui reste à notre avis jusqu'à présent suspendue et qui se révèle d'une certaine urgence à traiter vu le caractère problématique que revêt la relation du travailleur social scolaire avec les autres professionnels agissant sur ce même terrain scolaire.

En l'absence d'une délimitation claire du rôle du travailleur social au sein d'une équipe multidisciplinaire, il importe de rendre compte de cet aspect problématique décelé à quelques reprises dans la littérature et ce, dans différents contextes.

1.3.5. Les relations interprofessionnelles : une réalité problématique

Le discours que tenaient certains travailleurs sociaux scolaires québécois vers la fin des années 80 reflète des difficultés au niveau de leur relation avec d'autres professionnels. Signalons qu'il n'est pas précisé si la relation évoquée se situe dans le cadre des équipes multidisciplinaires ou à l'extérieur de celles-ci. Ces travailleurs sociaux témoignent que les intervenants des autres champs les abordent avec une certaine supériorité, considérant leur apport comme négligeable (Bergeron, 1988). Ils se trouvent ainsi engagés dans une lutte tendant à sauvegarder les acquis de leur champ d'action, à défendre leur compétence et leur expertise et à développer l'avenir de leur pratique (Landriault, 1987).

La carence au niveau de la reconnaissance requise des autres professionnels partenaires, se répercute négativement sur la concertation interprofessionnelle. Une absence de collaboration et de complémentarité entre les intervenants est dénoncée (Lalonde, 1989). Le jeune passe par plusieurs professionnels avant d'avoir un support et une aide satisfaisants. La coordination semble être remplacée par des « chicanes » fréquentes aussi bien sur les approches que sur la propriété du client (Lalonde, 1989 : 243). Le désir de travailler d'abord pour le client et de l'aider dans ses démarches finit souvent par être évacué (Moisan, 1989). Au lieu d'agir en partenaire et de développer une pratique interdisciplinaire, les divers intervenants du milieu scolaire se replient dans un isolement professionnel se manifestant le plus souvent par le manque de rencontres multidisciplinaires et par une sorte de spécialisation professionnelle (Bergeron, 1993).

Ce mode de fonctionnement correspond à la « pratique individuelle » de Dussault (1990) et au « parallélisme disciplinaire » de Brunet et Vinet (1978). Régissant les relations des intervenants en milieu scolaire, il confirme un certain aspect conflictuel qui semble être latent. En effet, le conflit explicite en tant que tel ne peut voir le jour si les partisans des différentes disciplines évitent de se mettre en contact et maintiennent une pratique indépendante (Hancock, 1982).

Bien que différent, le contexte organisationnel et structurel des travailleurs sociaux en œuvre dans le milieu scolaire aux États-Unis, fait part de difficultés relationnelles similaires. La

conviction qu'aucun groupe professionnel à lui seul n'est en mesure de répondre efficacement aux besoins et aux problèmes rencontrés par les élèves en milieu scolaire gagne une certaine unanimité (Gibelman, 1993). Mais, il n'en demeure pas moins que l'action des différents professionnels appelés à intervenir se situe sur une interface commune. Travailleurs sociaux, psychologues, conseillers scolaires sont invités à mettre leurs compétences respectives au service de l'enfant, notamment en ce qui a trait à son succès scolaire en particulier et à son développement social d'une manière plus générale. Ils partagent ainsi le même engagement relatif à la défense des droits et du bien-être social et psychologique des jeunes.

La parenté entre ces trois disciplines semble être tellement profonde que le Congrès américain et le ministère de l'éducation se sont accordés pour les situer sous une même rubrique intitulée « related personal services » (Gibelman, 1993 : 46). Selon Gibelman (1993) le partage d'une mission commune implique les professionnels concernés dans un combat inévitable visant à définir et à clarifier le rôle spécifique et l'unique expertise relative à chacune des professions. Les constats de cet auteur illustrent en effet un certain danger évoqué par Hancock (1982) une dizaine d'années plus tôt. Cette dernière affirme que les travailleurs sociaux scolaires et les psychologues scolaires partagent un langage scientifique similaire et un grand nombre d'habiletés. À son avis cet état de fait prédispose ces professionnels au risque permanent de s'accuser mutuellement d'un empiétement respectif sur leurs domaines de pratique.

Un autre facteur qui contribue à exacerber la relation compétitive entre ces professionnels mérite d'être mentionné, il s'agit d'une concurrence à la détention d'emploi dans les écoles (Gibelman, 1993). Ces dernières recourent aux services de l'un ou de l'autre des professionnels en cause, sans pourtant faire une distinction entre les compétences et les expertises spécifiques qui reviennent à chacun d'eux. En raison de ce fait, les professionnels concernés ne peuvent que se percevoir comme des rivaux se disputant l'opportunité de l'emploi. Pire encore, lorsque ces professionnels se trouvent engagés ensemble au sein du même établissement, leur compétition s'alimente davantage par l'ambition de mériter une promotion ou de se voir gagner une reconnaissance plus valorisante quelle qu'en soit la forme.

Les difficultés relationnelles interprofessionnelles affectent également les travailleurs sociaux scolaires au Liban. Engagés par l'établissement scolaire, ces derniers doivent se battre continuellement contre les professionnels d'autres disciplines afin de défendre la crédibilité de leur profession. Mrad (2001) dont le mémoire de maîtrise porte sur les rôles de l'assistante sociale à l'école trace un profil presque exhaustif des différents professionnels avec lesquels cette dernière doit collaborer. Il peut s'agir d'infirmières, de médecins, de psychologues, d'animateurs, de psychométriciens, d'orthophonistes, d'éducateurs spécialisés, ainsi que de catéchètes et d'aumôniers. Cependant, la relation entre ces divers professionnels est perturbée et le « dialogue, s'il existe, est une source de conflits dans les rôles » (Mrad, 2001 : 57). C'est pourquoi ces intervenantes sont constamment animées par le souci d'établir avec les autres professionnels des relations qui soient basées sur le respect mutuel, la complémentarité et sur des différences nettes de compétences et de prérogatives.

La réalité reflétée par les différents contextes nous amène au constat que la concertation du travail entre les différents acteurs dans le milieu scolaire n'est pas une évidence. Cet état de fait nous alerte au fait que le partenariat risque d'être encore plus difficile au sein d'une équipe multidisciplinaire. Dans ce sens, Hancock (1982) qui fait allusion à une éventuelle implantation d'équipes multidisciplinaires dans les écoles aux États-Unis, souligne l'importance de la flexibilité dans la mise en oeuvre de cette innovation. Elle insiste à cet effet sur l'aspect conflictuel caractérisant ce genre d'équipe, d'autant plus qu'une conception claire du fonctionnement interdisciplinaire et qu'une définition solide de l'identité professionnelle du service social scolaire faisaient encore défaut.

La perspective de Hancock nous confirme davantage la pertinence d'examiner le fonctionnement des équipes multidisciplinaires en CLSC pour une meilleure compréhension de notre sujet.

1.3.6. L'expérience de la multidisciplinarité en CLSC

Le manque de littérature constitue sans doute une contrainte sérieuse à l'étude de la contribution spécifique du service social dans une équipe multidisciplinaire en milieu scolaire. Toutefois, se référer à des études traitant des équipes multidisciplinaires en CLSC s'avère d'une utilité indéniable vu que le service social scolaire au Québec est implanté au sein de ces équipes. Nous considérons que la compréhension du fonctionnement des équipes en question est susceptible de jeter un éclairage fort précieux sur les conditions de fonctionnement du service social scolaire dans le milieu québécois.

Depuis l'implantation des CLSC et la préconisation d'un mode multidisciplinaire dans l'organisation des services, un certain nombre de chercheurs se sont penchés sur l'étude de ce phénomène. Une première étude menée par Brunet et Vinet en 1978, soit peu de temps après la mise sur pied des CLSC, fait ressortir que les deux modèles de « subordination » et de « parallélisme disciplinaire » prédominent dans le fonctionnement des équipes étudiées. Les chercheurs concluent que c'est seulement le CLSC qui est multidisciplinaire dans les services qu'il offre à la population, tandis que les professionnels restent fondamentalement autonomes dans leurs activités professionnelles.

Très récemment, le fonctionnement des équipes multidisciplinaires en CLSC ne semble pas avoir évolué vers l'interdisciplinarité. Une recherche menée par Larivière et Savoie (2001) amènent ces auteurs au constat que c'est la prédominance du parallélisme disciplinaire qui persiste au sein de ces équipes. Les chercheurs soulignent que si les besoins de la clientèle n'exigent pas systématiquement la mise à contributions des compétences interdisciplinaires, il n'en demeure pas moins que la déficience d'attitudes et d'habiletés favorisant le fonctionnement interdisciplinaire contribue fortement à la perpétuation et au maintien de cet état de fait.

Dans ce sens, Boudreau (1995) qui étudiait quelques années plus tôt le fonctionnement d'une équipe multidisciplinaire en CLSC, remarque que les communications entre les professionnels appartenant à différentes disciplines sont rares. Ces derniers développent un

mode de collaboration qu'on peut décrire d'indirect où le chef d'équipe de chacune des professions joue le rôle de relais de communication.

Selon Boudreau, ce mode de communication « pourrait refléter un mécanisme d'adaptation développé par plusieurs intervenants pour régler les problèmes relatifs à leur fonctionnement comme équipe et possiblement à un problème de frontières interdisciplinaires » (Boudreau, 1995 : 101). D'ailleurs, Boudreau évoque dans son étude, un élément qu'elle considère comme soulevant beaucoup de passion dans les équipes multidisciplinaires en CLSC. Il s'agit de la délimitation des frontières disciplinaires perçues comme le principal objet de conflit. En somme, cette recherche révèle une importante tension dans les relations interprofessionnelles où les intervenantes sociales semblent être particulièrement concernées. Cette ambiance interdisciplinaire nous mène à nous intéresser à la situation spécifique du service social dans ce contexte organisationnel, ce qui apportera des clarifications à la situation du service social scolaire étant rattaché au même contexte.

Le service social en CLSC

Les données recueillies lors de la recherche de Boudreau (1995) mettent en relief une rivalité explicite dans laquelle les intervenantes sociales et les infirmières sont impliquées. « On parle de cas qui appartiennent à chacune, de chasse gardée très importante, qu'il ne faut pas jouer dans les parterres des autres » (Boudreau, 1995 : 124). Dans ce contexte les intervenantes sociales soulèvent des revendications exigeant que chaque discipline se limite à sa profession.

La menace présentée par les infirmières à l'égard des travailleurs sociaux semble être sérieuse puisque l'Ordre professionnel des travailleurs sociaux procède à son tour à la défense du champ de pratique de ses membres (OPTSQ, 1998). Dans son avis portant sur les orientations du réseau de la santé et des services sociaux, l'OPTSQ déplore « les empiétements fréquents » des autres professionnels dans le champ de l'intervention psychosociale qu'il considère « le domaine spécifique des travailleurs sociaux » (OPTSQ, 1998 : 6). Ces accusations visent aussi bien les infirmières, que les psychologues et les psychoéducateurs. Selon l'OPTSQ la responsabilité d'une

telle confusion incombe aux organismes employeurs qui attribuent à ces professionnels des tâches similaires. Une telle confusion aboutit à son avis à la négation de la spécificité de chaque profession et nuit plus spécialement aux particularités de l'intervention psychosociale. Dans ce sens, l'OPTSQ va encore plus loin pour dénoncer une certaine tendance privilégiée dans les organismes en cause à « considérer les services sociaux comme une partie intrinsèque des services de santé », ce qui met en péril la spécificité des services sociaux (OPTSQ, 1998 : 6).

Les observations de Barbeau confirment les constats de l'OPTSQ. Cette auteure remarque que les professionnels qui exercent dans le champ psychosocial en CLSC forment un groupe hétérogène. Ce dernier regroupe des professionnels détenant des titres d'emploi différents tels que des travailleurs sociaux, des psychologues, des agents de relations humaines, des psychoéducateurs ainsi que des travailleurs et organisateurs communautaires. Cependant, « tous font sensiblement le même travail » (Barbeau 1999 : 7). À cet égard, Barbeau et Larivière (2002) insistent sur l'importance des cadres de référence à la pratique professionnelle en CLSC. Ils rappellent, en se référant à Larivière et Ricard (1994), que le titre d'emploi détenu par les différents professionnels et les tâches similaires qu'ils se voient appelés à jouer les mettent « en compétition les uns avec les autres pour s'approprier davantage de légitimité et de reconnaissance » (Larivière et Ricard, 1994 dans Barbeau et Larivière, 2002 : 98). Il ne serait plus étonnant de voir ces intervenants engagés dans des luttes de pouvoir cherchant à se doter d'une plus grande marge de manœuvre au sein de cette structure. Ces énoncés nous permettent alors de constater que les travailleurs sociaux scolaires rattachés à l'équipe multidisciplinaire du CLSC, ne peuvent être exempts de tels enjeux.

Ce qui précède soulève une situation jugée critique pour le service social québécois qui fait face à un besoin pressant de s'affirmer en tant que pratique dans un champ professionnel jugé « éclaté » comprenant une panoplie de professionnels de formations différentes (Barbeau, 1999 : 105). Selon Larivière (1995), deux lacunes majeures ont concouru à affaiblir la position des travailleurs sociaux en CLSC, soit l'absence de supervision et l'absence d'un cadre de référence déterminant les caractéristiques de leur pratique professionnelle (contrairement aux infirmières qui ont adopté le modèle McGill). À cet effet, Larivière (1995) clarifie que dès la création des

CLSC comme établissements de première ligne, les orientations des services psychosociaux n'ont pas été tracées. À son avis, une telle omission a entravé le développement « d'un corpus de connaissances et d'habiletés propres à cette profession » (Larivière, 1995 : 46).

Les perturbations inhérentes au statut et à l'identité du service social, qui sont surtout mises en scène au sein des équipes multidisciplinaires, ne font que refléter à plus grande échelle le besoin du service social scolaire pour une meilleure définition de son rôle spécifique.

1.3.7. La définition de la spécificité du service social scolaire : une exigence

Traitant du contexte américain, Hancock (1982) soulève le fait que le service social scolaire soit difficile à définir parce qu'il s'applique de façon très diversifiée selon le milieu dans lequel il se pratique. En effet, le travail social dans les écoles varie considérablement en fonction des populations qu'il dessert, des problématiques qu'il traite, des approches auxquelles il se réfère ainsi que des buts et des objectifs qu'il privilégie. Bien qu'enrichissante, cette diversité de fonctions contribue à créer une certaine confusion dans le profil du service social en milieu scolaire.

En effet, une telle diversité met les travailleurs sociaux scolaires eux-mêmes dans l'incapacité de définir clairement leur rôle. Ils se trouvent par conséquent engagés dans une recherche permanente pour une délimitation rigoureuse de leur profil professionnel, surtout en ce qui a trait à la complémentarité de leurs interventions avec celles d'autres professionnels (Hancock, 1982). Un passage de Hancock réussit parfaitement à refléter le vécu des travailleurs sociaux scolaires à cet égard. « School social workers know that they have something to offer that other disciplines do not offer, but sometimes fail to articulate what these unique differences are » (Hancock, 1982 : 247). L'auteur rappelle que ce fait est particulièrement vrai en ce qui a trait à la spécificité qui revient à chacun des travailleurs sociaux, des psychologues et des conseillers d'orientation dont les compétences ne peuvent échapper à un chevauchement inévitable.

Émanant de la réalité américaine, ces conditions ne se limitent guère à ce contexte, la situation au Canada semble être encore plus complexe. Dans l'une des rares études menées sur le service social scolaire, Lambert et Mullaly (1982) observent que l'utilité du service social dans les écoles publiques reçoit un accord unanime. Mais malgré ce fait, l'établissement d'un consensus autour de la forme qu'un tel service doit prendre et les buts qu'il doit prioriser demeure absent. Dans ce sens, l'histoire du service social scolaire au Québec et les enjeux qui lui sont sous jacents apportent un témoignage éloquent.

Le contexte libanais présente à son tour un grand besoin pour une délimitation claire du rôle du service social scolaire, particulièrement lorsque l'assistante sociale se voit appelée à collaborer avec des professionnels issus d'autres disciplines exerçant au sein de l'école. Bien que ce besoin ressort formellement d'une seule étude qui s'est penchée sur l'action du service social scolaire au Liban (Mrad, 2001), les témoignages du groupe scolaire auxquels s'ajoute notre expérience dans ce champ de pratique confirment la nécessité, voire l'urgence de se pencher sur une question de cet ordre.

La réflexion effectuée autour de la problématique nous permet de constater qu'une lacune majeure existe dans la délimitation du rôle spécifique du service social scolaire, notamment dans son fonctionnement au sein d'une équipe multidisciplinaire en contexte scolaire. C'est dans ce cadre que s'inscrit notre question de recherche qui s'articule autour de la spécificité relative à la pratique du travailleur social scolaire exerçant au sein d'une équipe multidisciplinaire. Les objectifs liés à cette question visent à préciser les actions spécifiques aux travailleurs sociaux au sein d'une équipe multidisciplinaire, ainsi qu'à décrire les rapports établis avec les autres professionnels et ce, afin d'explorer des pistes d'actions susceptibles de renforcer l'affirmation professionnelle de ces intervenants dans un contexte de travail multidisciplinaire en milieu scolaire.

CHAPITRE II : LE CADRE D'ANALYSE

Certains auteurs (Timberlake, Sabatino et Hooper, 1982) traitant du contexte américain, considèrent que l'effort déployé par le service social scolaire pour mieux définir sa pratique est étroitement lié à une cause d'une plus grande envergure impliquant le service social en tant que profession. L'étude du statut professionnel du service social fournirait alors un cadre d'analyse qui nous permet de mieux comprendre les ambiguïtés inhérentes à la spécificité du service social scolaire dans les différents milieux explorés.

L'interdisciplinarité rendant encore plus complexe le contexte de la pratique, s'avère à son tour une notion difficile à transposer à la réalité quotidienne des équipes qui ne peuvent être abordées en occultant le contexte dans lequel elles sont implantées. Notre cadre d'analyse est alors complété par une grille de lecture organisationnelle qui nous amènera à mieux comprendre les enjeux sous-jacents au fonctionnement en équipe des différents professionnels collaborant au sein d'une même organisation.

2.1. Le statut professionnel du service social

Certains auteurs affirment que le statut professionnel du service social est celui d'une semi-profession car l'absence d'un modèle unique contribue à affaiblir remarquablement la position de cette pratique vis-à-vis des autres professions.

2.1.1. Le service social : une semi-profession

Pearson (2000) en révisant l'histoire du développement du travail social en Grande-Bretagne, conclut que la conception d'une semi-profession correspond parfaitement au statut professionnel du travail social. Ce concept de semi-profession dérive d'une distinction entre des professions et des occupations (Dubar, 2000 : 67). Les professions seront « des activités socialement déterminantes pour le fonctionnement social et pouvant donc s'autoréguler dans des

associations autonomes » alors que les occupations « devaient relever soit du marché, soit de l'État » (Dubar, 2000 : 26). Les semi-professions représentent alors « des emplois dans lesquels on trouve un mélange de professionnalisme et de bureaucratie » (Pearson, 2000 : 37).

Selon Pearson, le service social occupe le statut de semi-profession puisque la fonction des travailleurs sociaux consiste à réaliser des objectifs organisationnels et bureaucratiques. En effet, la formation des travailleurs sociaux tant au Québec qu'en Grande-Bretagne, a dû souffrir au cours des années de sérieuses difficultés de conciliation entre « les impératifs bureaucratiques de l'État et les impératifs professionnels » (Pearson, 2000 : 37). Influencée par trois déterminants aussi puissant l'un que l'autre soit la philanthropie, le professionnalisme et l'État, la formation des travailleurs sociaux a subi au cours de son évolution des mutations affectant profondément l'identité du travail social en tant que profession.

Les racines du travail social s'implantent dans une structure dominée par la philanthropie. Les valeurs religieuses inspirées du christianisme animaient l'action des travailleurs sociaux davantage axée sur les pauvres et les marginaux. Le service social qui se définissait alors comme un effort rationnel d'organisation de la charité chrétienne, se voit concéder un premier caractère professionnel légitimé par le discours religieux (Renaud, 1978). La première manifestation de cette professionnalisation se manifeste par le recours à un personnel rémunéré pour exercer la fonction d'assistance sociale (Pearson, 2000), ce qui marque « un moment du passage de ce champ au mode de production capitaliste » (Renaud, 1978 : 21).

Le besoin pour un personnel rémunéré et spécialisé, ouvre la voie à une relative autonomisation du service social à l'endroit du champ religieux. La volonté d'attribuer au service social une certaine autonomie impute à « une préoccupation d'organiser les travailleurs sociaux sur le modèle de professions traditionnelles dont la compétence est légitimée par un savoir professionnel et non par un état chrétien » (Renaud, 1978 : 28). Il s'agit là d'un discours de professionnalisation scientifique prenant appui sur les sciences sociales, qui stipule que l'assistance doit relever d'un corps de véritables spécialistes appartenant à une discipline scientifique qui requiert une formation universitaire. C'est à travers ce type de formation que le

travail social se dote principalement d'un caractère professionnel se traduisant concrètement par la mise au point d'une approche thérapeutique basée sur un modèle de case-work (Renaud, 1978, Pearson, 2000). Au Québec la promotion de la professionnalisation du service social s'est traduite par la fondation de la Fédération des services sociaux à la famille qui tente de définir un champ de pratique exclusif, centré sur la famille (Mayer, 1994).

Ce processus d'autonomisation à l'égard du pouvoir ecclésiastique, favorise l'intervention de l'État qui a contribué à l'affaiblissement du caractère professionnel jusque là acquis par le service social (Renaud, 1978). La logique étatique véhiculée par l'État providence aussi bien au Québec qu'en Angleterre, s'est caractérisée par une remise en question de la nécessité d'une qualification professionnelle pour les travailleurs sociaux (Renaud, 1978, Pearson, 2000, Mayer, 1994). La spécialisation de ces derniers est rendue responsable de l'inefficacité de « leurs interventions auprès d'une classe sociale dont les comportements ne permettent aucune communication avec des agents trop scolarisés » (Renaud, 1978 : 13). Pour cette raison, la formation universitaire jugée théorique doit être rejetée au profit d'une formation pratique susceptible de l'atténuation des barrières culturelles. La formation pratique préconisée met de côté les connaissances acquises par les sciences sociales et mise sur les qualités personnelles du futur travailleur social, notamment la motivation, les attitudes et l'expérience (Renaud, 1978, Pearson, 2000). Renaud qui fait état de la situation au Québec, affirme que cette orientation aboutit à l'éclatement de la profession en service social.

En somme, l'ensemble des mesures mises en avant par la logique de l'État providence aboutit à une déqualification du travail social affectant profondément son caractère professionnel. Cette offensive se met surtout en évidence dans un contexte de multidisciplinarité de plus en plus privilégiée dans les dernières années. Dans ce contexte, « le travailleur social se trouve largement déqualifié puisque ses nouvelles fonctions font appel à ces qualités personnelles plus qu'à ses connaissances théoriques, le nouveau travailleur social sera entre autres, moins scolarisé et moins spécialisé » (Renaud, 1978 : 137). Ainsi, « tous les pions de l'échiquier professionnel » du travail social se trouvent mis en échec (Renaud, 1978 : 140).

L'histoire de la formation en travail social nous révèle qu'elle a été dominée par l'administration ainsi que par des tendances idéologiques et politiques à défaut de « la compréhension et des rigueurs scientifiques » (Pearson 2000 : 36). Le travail social ne peut alors être considéré comme profession à part entière vu qu'il s'est trouvé incapable de se présenter comme une « organisation indépendante et possédant la maîtrise de ses propres objectifs » (Pearson, 2000 : 37). Au contraire son activité a été dominée par une idéologie bureaucratique occultant toute logique propre au fonctionnement professionnel du travail social (Franssen, 2000), la structure organisationnelle déterminant pour une bonne part la pratique professionnelle (Mayer, 1994). Mayer (1994 : 1030) clarifie davantage ces énoncés en affirmant que « c'est toujours le gouvernement qui détient les commandes de la définition des problèmes, des interventions, des services et des ressources budgétaires ». Le concept de semi-profession qui s'avère alors le plus pertinent pour décrire cette pratique est porteur d'explications sur les luttes menées par le service social pour s'affirmer vis-à-vis des autres professions.

L'évolution du service social aussi bien au Québec qu'en Angleterre reflète la dépendance de cette pratique vis-à-vis des politiques étatiques, ce qui limite son autonomie et l'empêche d'accéder au statut de profession à part entière. Toutefois, d'autres aspects propres au service social contribuent à le maintenir dans le statut de semi-profession. À ce titre il s'agit d'une absence d'un modèle unique et donc d'un manque de précision et d'une incapacité à établir un consensus concernant la fonction du travail social (Karls, 2000) ainsi que de sa dépendance du contexte organisationnel au sein duquel son action doit nécessairement avoir lieu (Etzioni, 1969, De Terrasac, 1992).

2.1.2. Absence d'un modèle unique

Karls et Wandrei (1994) expliquent la difficulté du service social à affirmer sa crédibilité vis-à-vis des autres professions de l'aide, par sa carence d'un modèle unique alors qu'il s'appuie sur les modèles établis par d'autres disciplines. En effet, le service social comme les autres professions du social s'est constitué dans « dans un espace intermédiaire, entre médecine et pédagogie, entre justice et psychiatrie, ou entre charité et militantisme »

(Ion et Tricart, 1984 : 28). En s'appuyant sur des savoirs classiquement mieux reconnus, le service social manque d'un corpus de connaissances qui lui soit propre et illustre ainsi l'exemple d'une semi-profession. En effet, selon Etzioni (1969), l'une des caractéristiques qui distinguent les professions d'autres métiers est le fait qu'elles sont basées sur un corps de connaissances théoriques qui habilitent leurs membres à l'exercice de compétences spécifiques.

À partir de là, le service social manque de consensus en ce qui concerne son champ de pratique et ses expertises spécifiques. Cette carence se traduit par une incapacité à reconnaître le caractère unique de la profession et ce qui la distingue des autres professions en relation d'aide (Karls, 2000 : 104). Ceci est clairement reflété par la diversité des fonctions et des modes de pratique en service social ainsi que par la variation des emplois occupés par les travailleurs sociaux (Bar-on, 1994). Il s'agit donc d'une activité difficile à standardiser ne représentant pas un métier dont les caractéristiques sont clairement identifiables (Franssen, 2000, Lodewick, 2000). Bar-on se réfère à Rosenfeld (1983), pour expliquer cette situation par le fait que le service social constitue une soupape de sécurité pour la société et ce, en s'occupant d'une population résiduelle laissée pour compte par cette dernière ainsi que par ses différentes institutions. La délimitation du champ d'expertise du service social serait alors difficile à établir définitivement vu que les sociétés sont essentiellement dynamiques, ce qui rend extrêmement futile l'assignation au service social des sphères d'action stables et permanentes.

Dans ce sens, les évolutions marquant la société industrielle contemporaine, font subir au travail social des mutations importantes (Franssen, 2000). Les travailleurs sociaux se trouvent confrontés à une panoplie de problèmes sociaux et à une diversité accrue de la population à desservir. « Leurs "cas sociaux" sont parfois des gens ordinaires appartenant comme eux à la classe moyenne et réduits à la condition de "normaux inutiles" » (Franssen, 2000 : 56). Des finalités plus globales sont donc attribuées à la mission du travail social et donnent lieu à de nouveaux modes d'intervention telles que la négociation, l'animation et le partenariat. Ces nouvelles fonctions qui font souvent appel à des compétences personnelles plutôt que professionnelles, constituent une menace au statut professionnel des travailleurs sociaux (Lodewick, 2000 : 71).

Il s'agit là d'une difficulté majeure du service social qui se présente désormais comme une pratique qui poursuit des objectifs et adopte une mission qui peut-être partagée par tous les hommes et femmes de bonnes œuvres (Etzioni, 1969). On parle du travail social comme une méthode et un art où l'on peut trouver une combinaison entre le tempérament et le caractère du praticien, son intelligence et son expérience. D'après Etzioni (1969 : 147), ceci montre que dans le travail social une grande part d'intuition est exigée dans l'application de la connaissance et que les travailleurs sociaux n'ont pas pu jusqu'ici prouver « leur compétence exclusive » basée sur leur formation spéciale dans leur façon de traiter avec leurs clients. D'ailleurs, l'entrevue thérapeutique, comme technique « scientifique » caractérisant cette pratique, n'est pas le monopole du travail social car elle est également employée par d'autres praticiens professionnels.

Ainsi, pour accéder au statut des professions établies qui se caractérisent par l'autonomie et profitent d'un haut niveau de reconnaissance, la professionnalisation du service social gagnerait à mieux se consolider. Ce dernier se doit de prouver que ses membres possèdent la connaissance ésotérique et des qualifications qui leur permettent d'accomplir leur tâche beaucoup plus efficacement et avec de meilleurs résultats que « tout autre amateur enthousiaste » tel qu'il est le cas par exemple dans la profession médicale (Etzioni, 1969 : 147).

Les divergences de point de vue autour de la mission sociale de la profession expliquent à leur tour l'absence d'un modèle unique pour le service social. Plus que d'autres catégories professionnelles la mission de la profession en service social fait l'objet de questionnements « sur ses finalités, ses compétences propres, son statut, le mode d'exercice de son autorité, bref sur les différentes dimensions de son rôle » (Franssen, 2000 : 49). Débutant avec des pionnières en service social telles que Mary Richmond et Jane Addams (Franklin, 1986), le débat engageant les partisans d'une action militante visant la réforme sociale et ceux d'une intervention individuelle qui développe des stratégies d'insertion avec l'utilisateur client (Etzioni, 1969; Katan, 1984), n'est pas encore résolu. Ce débat ouvre la voie à d'autres interrogations reflétant des tensions au sein même de la profession. Les travailleurs sociaux se questionnent toujours s'ils sont des agents de contrôle social ou plutôt des intermédiaires des droits et des devoirs, s'ils doivent adopter une

vision critique ou normalisatrice ou bien s'ils doivent prioriser l'intérêt de l'utilisateur ou celui de l'institution (Franssen, 2000).

Sur un autre plan, la variété des problèmes et des situations avec qui le service social doit traiter attribuent au travailleur social un rôle très général contrairement aux autres professionnels dont le champ de compétence et d'intervention, bénéficie de plus de spécificité (Bar-on, 1994 : 61). Rôle encore plus vulnérable vu que le savoir des travailleurs sociaux « demeure composite et emprunté à des disciplines constituées en dehors du champ du travail social » (Franssen, 2000 : 53). Le travailleur social se trouve alors contraint d'occuper « une position ambivalente et ambiguë d'intermédiaire » à défaut de se présenter en professionnel indépendant et autonome (Franssen, 2000 : 51). Ajoutons que son action est souvent dictée et contrôlée par l'organisme employeur où ses prérogatives sont limitées. Ainsi, sa tâche première consiste à motiver les autres à agir plutôt que de prendre lui-même la responsabilité de l'action (Bar-on, 1994 : 62). L'insertion de l'action du travailleur social dans un contexte organisationnel nécessite l'adoption d'une grille de lecture organisationnelle pour mieux comprendre les enjeux sous-jacents à l'affirmation de la profession du service social dans les milieux de sa pratique notamment dans le milieu scolaire qui constitue la cible de notre recherche.

2.2. Une lecture organisationnelle

Dans une organisation, la coopération revêt en permanence un caractère conflictuel (Friedberg, 1993, dans Barbeau, 1999). Les relations entre les membres sont régies par des rapports de force où chacun tend à prouver sa compétence et à renfoncer sa crédibilité non seulement en tant que personne, mais surtout en tant que professionnel. Par professionnel on signifie une personne porteuse d'une culture professionnelle et organisationnelle qu'elle tente de faire prévaloir dans son milieu de travail. On assiste dès lors à une opposition d'idéologies et des « échanges négociés » où chacun essaie de défendre la pertinence de son savoir vis-à-vis les besoins de l'organisation (Barbeau, 1999 : 35).

Friedberg qui s'intéresse à la dimension organisationnelle des rapports humains tant dans le cadre des organisations que dans celui de l'action collective comparables à ses yeux en divers points, situe l'action des acteurs concernés dans l'un ou l'autre de ces contextes dans des systèmes d'action empiriques.

Dans sa conception du système d'action Friedberg insiste qu'il ne rejoigne aucune des visions cybernétique et fonctionnaliste qui assignent a priori, chacune de son côté, des paramètres et des modes de fonctionnement soit au système soit à ses membres. Le système dont il est question chez cet auteur concerne un contexte empirique de relations sociales avec ce qu'il présente aux acteurs comme ressources et contraintes (Freidberg, 1997). Dans cette perspective, le fonctionnement d'un système ne serait plus compris en fonction des rôles jugés préalablement comme nécessaires et intériorisés par les acteurs, mais plutôt à partir de la resituation des relations de pouvoir à travers lesquelles ces rôles sont actualisés (Friedberg, 1997 : 206).

En fait, les champs d'action empiriquement observables sont imaginés par Friedberg comme étant situés au milieu d'un continuum dont les deux extrêmes passent d'une situation de forte compétition où la performance de chacun est évaluée par des techniques de mesure bien précises, à une situation de confusion où les objectifs, les besoins et même la performance des différents participants sont diffus, difficiles à articuler et même empreints d'ambiguïté (Friedberg, 1997). Au moyen terme de ce continuum selon l'expression de Friedberg, l'accès aux ressources en termes d'information, d'expertise, de légitimité et d'influence est toujours incomplet et inégalement réparti. Bien plus, la performance respective des acteurs n'est jamais libre de manipulation. De par ce fait, les processus d'interaction dans lesquels sont impliqués les différents acteurs concernés sont régis par un « substrat de pouvoir » (Friedberg, 1997 : 151). Friedberg qui conçoit la notion de pouvoir comme une sorte d'« échange négocié » explique que loin d'être une motivation en soi, le rapport de force désigné enclenche des processus de négociation qui en rééquilibrant le pouvoir, favorisent un minimum de collaboration et de coopération. Coopération qui revêt en permanence un caractère instable et conflictuel.

Il importe de souligner que loin d'exister dans un champ social homogène les acteurs font partie d'un « univers social fractionné par la concurrence et l'enchevêtrement ?...? leur rationalité et partant leur action ne peuvent donc être analysées et comprises que replacées dans le cadre des jeux du système d'action englobant à l'intérieur desquels elles se déploient » (Friedberg, 1997 : 232-233).

C'est dans cette logique que l'acteur au sens de l'approche organisationnelle ressort comme auteur d'une « action stratégique », c'est-à-dire une action qui repose sur des intentions, des réflexions, des anticipations voire des calculs (Friedberg, 1997 : 203). Le tout influencé relativement par des éléments du passé, mais se caractérise surtout par le fait qu'il se déploie dans « un contexte immédiat d'action » (Friedberg, 1997 : 207). Il s'agit donc de partenaires d'action qui tout en élaborant une définition de soi, établissent des hypothèses concernant les identités, les intérêts, les désirs et les projets des autres. Par conséquent, chacun d'eux répond aux comportements des autres en fonction des interprétations dont il fait de ces comportements. Ces partenaires d'action s'affirment alors du point de vue de Friedberg comme des êtres actifs qui tout en s'adaptant « aux règles du jeu » de leur contexte d'action, sont capables d'agir sur ce contexte et de le structurer à leur tour (Friedberg, 1997 : 208). Ils contribuent par une double action de respect et de dépassement des règles établies au maintien et au changement du système d'action dont ils font partie.

En effet, les membres de ce système calculent d'une façon stratégique leurs chances de gains et de pertes en estimant aussi bien les contraintes et les limites qu'ils peuvent rencontrer, que les opportunités qu'ils seront en mesure d'exploiter. Ils profitent toutefois d'une marge de liberté qui leur permet de composer provisoirement avec les contraintes qu'ils subissent à un moment donné tout en attendant une éventuelle opportunité de les modifier ultérieurement (Friedberg, 1997).

On constate alors que les membres d'un système font constamment face à des problèmes qui, selon Friedberg, sont rarement résolus d'une façon définitive et auxquels on trouve seulement des solutions provisoires et précaires. Il en est ainsi puisque « des incertitudes »

naturelles » ou « objectives » découlant des caractéristiques techniques, économiques ou autres des problèmes à résoudre » conditionnent la solution même de ces problèmes (Friedberg, 1997 : 260). Ces incertitudes constituent la principale source de négociation pour les acteurs. Impliqués dans des relations de pouvoir et de dépendance inégalitaires, certains pourront soit tirer avantages des incertitudes en les contrôlant, alors que certains autres en dépendent en subissant la définition imposée par les premiers du problème et de ses solutions. Ce jeu de négociation ne se fonde pas nécessairement sur de mauvaises intentions, il peut être tout simplement la résultante d'une divergence dans les « impératifs et les logiques d'action » des uns et des autres (Friedberg, 1997 : 266).

Le fonctionnement d'un professionnel au sein de l'équipe interdisciplinaire peut être analysé en référence à l'image ou la perception que lui-même et que les autres membres de l'équipe véhiculent quant à sa profession et à son rôle spécifique (Hurtubise, 1982). La différence de perception provoque des tensions et des conflits entre les professionnels. Il n'est absolument pas évident pour des intervenants qui « demeurent unidisciplinaires par leur formation ?...? de développer une intervention coordonnée de nature interdisciplinaire » (Larivière et Savoie, 2001 : 7). En raison de leur formation spécifique, les professionnels détiennent un langage distinct, nourrissent des conceptions divergentes de la personne et des problèmes auxquels cette dernière fait face (Dussault, 1986, Boudreau, 1995). Ainsi, ils développent des perceptions relatives aux rôles des autres professions, ce qui avance des explications supplémentaires aux difficultés de fonctionnement interdisciplinaire.

Cette perspective soulève un élément très important à clarifier pour tout intervenant social. Il s'agit de ce que Larivière et Ricard identifient comme « un modèle de base (nos valeurs, notre perception de la clientèle, notre vision du rôle que nous avons comme intervenants) qui est véhiculé par les membres de l'équipe » (Larivière et Ricard, 2000 : 12).

Dans ce sens, ces auteurs affirment que la réussite de la collaboration au sein d'une équipe multidisciplinaire repose sur « la distinction entre les compétences génériques et spécifiques » des équipiers (Larivière et al. 1995 : 2). Les compétences génériques regroupent des

habiletés communes à l'ensemble des membres de l'équipe. Les habiletés en relation d'aide, les habiletés de négociation et la coordination au sein de l'équipe peuvent être mentionnées à titre d'exemple. Quant aux compétences spécifiques, elles sont définies comme étant spécialisées, reconnues à chaque type de professionnels. Normalement, ces compétences sont acquises en raison de la formation professionnelle ou « des habiletés qu'il maîtrise particulièrement bien » (Larivière, 1995 : 45).

Il importe alors d'explicitier les rôles et d'articuler les fonctions avec clarté et précision. En d'autres termes, il s'avère primordial qu'une connaissance mutuelle soit mieux établie entre les membres de l'équipe. Chacun doit être suffisamment informé sur les habiletés, les rôles et les fonctions des autres professionnels avec qui il est appelé à collaborer (Hancock, 1982). Démarche qui serait la plus susceptible de favoriser une meilleure compréhension de la profession en question, contribuant par le fait même au renforcement de sa valeur et sa légitimité. D'autant plus que du point de vue de l'approche organisationnelle, chacun des acteurs d'un système s'engage dans des jeux de négociation et une mobilisation des ressources afin d'influencer les conduites des autres et d'obtenir leur contribution en sa faveur. Pour réussir de tels jeux, Friedberg rappelle qu'« il vaut mieux avoir quelque chose à échanger, c'est à dire un comportement rare et pertinent à proposer » (Friedberg, 1997 : 266).

Dans ce but, il convient de se ménager des ressources dont l'autonomie et la compétence s'avèrent être les plus importantes. Par autonomie Friedberg entend des intérêts des membres qui ne sont pas naturellement ou automatiquement centrés autour des enjeux mêmes de ce système (Friedberg, 1997). Bien qu'ils soient engagés dans des interdépendances communes, les membres du système gardent une certaine marge d'autonomie face aux enjeux même du système. Une marge dont l'importance est de relativiser la dominance de la centralité du système par rapport à l'action stratégique de ses membres. Toutefois, il ne faut pas se tromper et comprendre l'autonomie des acteurs comme la liberté de sortir du contexte relationnel du système en question. Il s'agit en fait de réaliser ce que Friedberg appelle « une congruence partielle » à savoir un compromis ou un accord sur les termes de l'échange avec le système (Friedberg, 1997 : 284). Mais, il n'en demeure pas moins que cet accord établis par une médiation commune d'objectifs,

de valeurs, de mobiles et de principes d'action n'est pas définitif et est constamment objet de négociations. Il ne signifie donc pas la fin des jeux, mais au contraire, il leur donne un cadre pour se développer de plus belle. Bien plus, c'est seulement dans la déstabilisation de cet accord que peut avoir lieu un changement réel différent en tous termes du changement adaptatif routinier.

Parlant d'autonomie comme élément important dans les jeux de pouvoir ayant lieu au sein d'une organisation, il importe de souligner que le service social peut avoir des limitations à ce niveau, ce qui confirme son caractère de semi-profession. Etzioni (1969), en se référant à Carr-Saunders (1955) qui accorde une importance prioritaire à l'autonomie du professionnel dans l'analyse du statut professionnel du service social, rejoint cet auteur dans sa classification pour ce dernier du service social comme une semi-profession.

Selon Etzioni (1969), Carr-Saunders (1955) souligne le manque d'autonomie professionnelle du travailleur social en raison des pressions exercées par l'organisation. Cet auteur clarifie que le travailleur social détient une double responsabilité envers son employeur et son client. Cependant, c'est le premier qui détermine le type, la qualité et la valeur du service à desservir. En conséquence, le travailleur social se trouve loin d'être libre pour traiter avec son client sur la seule base de sa formation et de son expertise professionnelles. Il se trouve par contre en train d'agir au sein de contradictions relevées par rapport à deux logiques différentes, bureaucratique et professionnelle. Alors que la logique professionnelle donne une priorité à un style de contrôle guidé par des codes éthiques et un savoir particulier acquis par la formation professionnelle, l'expérience et le professionnel, la seconde logique repose sur des considérations purement hiérarchiques (Etzioni, 1969). De l'avis de cet auteur, le manque d'un corps de connaissance scientifique propre au service social et par conséquent de qualifications qui lui sont exclusives, augmente la possibilité que cette pratique réponde à une commande organisationnelle, notamment lorsque les travailleurs sociaux sont employés par des organisations à caractère bureaucratique tels que les écoles, les hôpitaux, les prisons et ainsi de suite.

Sur un autre plan, la compétence à deux niveaux soit les savoirs pratiques et les capacités relationnelles est une déterminante essentielle du pouvoir des acteurs dans leurs jeux de négociation et de marchandage face à l'exploitation des incertitudes (Friedberg, 1997). Selon De Terssac (1992), les exécutants dans une organisation cherchent perpétuellement à avoir un certain contrôle non seulement sur la gestion de leur travail au sens restreint, mais également sur le processus de production en lieu dans cette organisation. Les compétences détenues par les exécutants perçues comme étant indispensables à la réalisation du travail, les habilitent à accéder à un certain statut d'autonomie qui leur permet d'avoir ce contrôle recherché. Ces compétences relèvent de deux ordres. Des compétences obtenues par la formation et d'autres acquises par l'expérience et la pratique.

Les savoirs pratiques permettent de contrôler les incertitudes non pas nécessairement en cherchant à les faire disparaître puisque les incertitudes peuvent être créées par les compétences même qui servent à les contrôler. Un tel processus peut être créé dans le but de développer les compétences qui en s'exerçant dans des conditions difficiles profitent d'occasions d'apprentissage et d'enrichissement. En fait, la maîtrise des incertitudes dépend « de la capacité des exécutants à élaborer et mettre en place des solutions d'organisation pertinentes; cette capacité dépend d'une part des compétences détenues par chacun et d'autre part, de leur capacité (ou de la possibilité) à les mettre en œuvre » (De Terssac, 1992 : 155). D'où l'importance de conditions organisationnelles favorables pour une mise en œuvre de ces compétences, processus qui permet par le fait même leur acquisition et leur maintien. Il s'ensuit deux intérêts allant de pair pour l'acteur soit d'une part, valoriser ses compétences en contrôlant effectivement les incertitudes, soit d'une autre part, maintenir les incertitudes afin de développer davantage ses connaissances et ses compétences (Friedberg, 1997).

Quant à la compétence relationnelle, elle s'incarne dans une capacité à établir des échanges et des négociations avec autrui, « à assumer des situations de dépendance personnelle et à exploiter les opportunités qu'offre le contexte » (Friedberg, 1997 : 290). Révélant une culture de l'acteur qu'il soit individuel ou collectif, cette compétence consiste en un apprentissage spécifique dans la gestion des situations de conflit et de dépendance ainsi que des risques

inhérents aux jeux de pouvoir. L'utilisation des compétences pour maîtriser le processus ayant lieu dans une organisation se fait à deux niveaux, celui de l'hierarchie et celui des exécutants dans l'organisation. À ce dernier titre, « chacune des parties prenantes [...] échange sa contribution contre la possibilité d'élargir ses marges de manœuvre et de poursuivre des propres objectifs » (De Terssac, 1992 : 154). Dans ce but, chacun des exécutants doit accepter de mettre en commun ses compétences au sein d'un processus de concertation et de collaboration qui prend place sous le respect de certaines conditions qui garantissent à chacun l'élargissement de sa marge de pouvoir. En transposant la dynamique qui prend place au niveau des exécutants dans une organisation à la dynamique d'une équipe implantée également dans un contexte organisationnel, il paraît évident que les coéquipiers doivent être minimalement sensibilisés à la culture de travail en groupe.

Ainsi, la culture unidisciplinaire des intervenants peut constituer un élément explicatif non négligeable dans l'interprétation des obstacles entravant la pleine réalisation de l'interdisciplinarité. Dans ce sens, la carence notée au niveau de la préparation des intervenants aux particularités de fonctionnement des équipes multidisciplinaires consistant notamment dans leur formation unidisciplinaire, justifie en grande partie le manque d'adhésion de ces derniers aux valeurs et objectifs de ces équipes.

Très souvent, et dans les différents contextes, les professionnels n'ont pas été formés ou même sensibilisés aux exigences, attitudes et habiletés que nécessite le fonctionnement en équipe multidisciplinaire (Hancock, 1982). L'implantation de cette dernière est envisagée comme un acquis où, réunir ensemble pour des fins communes des professionnels de différentes disciplines, semblait aller de soi (Brunet et Vinet, 1978). L'organisation au sein de ces équipes est par conséquent laissée à la discrétion de ces professionnels qui ne pouvaient se référer à aucune orientation précise et dont les décisions n'ont jamais été remises en question. Une telle lacune ouvre la voie à une certaine tendance chez les professionnels concernés à s'approprier les approches (Larivière, 1995), comme à remplacer les objectifs de l'organisation par des objectifs professionnels (Barbeau, 1999).

Cette carence contribue à l'avis de Brunet et Vinet (1978 : 110) au renforcement d'une « dynamique de professionnalisme » dont la perpétuation est responsable en grande partie de l'absence de modèle de collaboration globale qui incarne le plus haut degré de collaboration interdisciplinaire. L'actualisation d'une telle collaboration reste entravée tant que l'organisation est dominée par des professionnels qui cherchent à maintenir le contrôle des réponses aux besoins et le monopole des activités par le pouvoir de leur savoir et les pressions exercées par leurs corporations professionnelles respectives (Brunet, 1978).

Cette explication semble gagner le consensus des chercheurs québécois qui confirment une telle interprétation. Hurtubise (1982 : 16) constate que les intervenants se définissent moins par leur appartenance à une équipe, que par « leur affiliation à une corporation professionnelle, à un métier, à un idéal de pratique qui ne correspond pas nécessairement au projet multidisciplinaire ». De son côté, Larivière (1995) déplore l'appartenance rigide à une logique et des valeurs corporatistes. Il dénonce dans le fonctionnement des professionnels aux CLSC la formation de clans qui occultent toute tolérance à l'égard d'autres visions et approches. Plus récemment, Denis (2001) qui décèle des résistances au travail en équipe multidisciplinaire en CLSC explique celles-ci par des attitudes de professionnels corporatistes. Cette auteure affirme que ces derniers craignent de perdre leur identité professionnelle ainsi que d'assumer la responsabilité d'actes professionnels décidés en équipe mais dispensés par l'un ou l'autre de leurs collègues.

La perpétuation de ces mentalités professionnelles est due, quant à elle, à différents facteurs. Parmi ces facteurs, figure l'impact du travail interdisciplinaire sur l'autonomie des professionnels. D'une façon générale, « le travail d'équipe ne fait souvent que souligner l'incertitude des compétences spécifiques des divers intervenants » (Ion et Tricart, 1985 : 11). Cette incertitude est encore plus accentuée par le haut niveau de collaboration qu'implique l'interdisciplinarité et qui engendre un certain effet secondaire sur l'autonomie et l'identité professionnelle (Boudreau, 1995). En effet, les frontières entre les disciplines deviennent perméables de manière à céder la place à la confusion, l'insécurité et une perte d'identité pour chacun des membres de l'équipe. Accepter que les collègues puissent « poser un jugement sur

leurs actes professionnels jusqu'alors très peu contestés, du moins ouvertement par d'autres disciplines » s'avère difficile à assumer pour l'ensemble des professionnels (Boudreau, 1995 : 4).

Ces interprétations rejoignent la vision de certains auteurs qui expliquent les différentes tensions qui existent au sein d'une équipe multidisciplinaire en se référant à la théorie des rôles. Ils stipulent que le travail des membres de l'équipe peut être similaire à tel point que les tâches et les fonctions se superposent provoquant ainsi des conflits de rôle (Hurtubise, 1982). Se réunir dans une même équipe ne peut alors qu'amplifier les conflits émanant de l'agenda identifié par Gibelman (1993) comme étant commun aux travailleurs sociaux scolaires, aux psychologues scolaires et aux conseillers d'orientation. Ces derniers s'accroissent avec le manque de préparation des professionnels en question aux exigences du travail interdisciplinaire.

CHAPITRE III : LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

La recherche s'est déroulée en deux temps : le terrain scolaire québécois en a constitué la cible principale, dont les résultats serviront pour explorer les perspectives de revalorisation du service social dans le contexte scolaire libanais. Nous avons décidé de consacrer la première partie de cette recherche sur le milieu québécois dans la perspective de s'inspirer de l'expérience du service social scolaire établi dans ce milieu depuis les années 60, afin de suggérer des pistes d'action pertinentes pour le renforcement de cette pratique dans le contexte libanais.

3.1. La méthodologie de la recherche appliquée au milieu québécois

3.1.1. *Le type de l'étude*

La spécificité de l'apport du service social au sein d'une équipe multidisciplinaire en œuvre en milieu scolaire reste à explorer. Cette question n'a fait l'objet que de développements théoriques limités (Tripodi et al. 1985). Dans ce contexte, l'étude exploratoire descriptive qui a pour objectif de décrire un phénomène particulier en profondeur, est la plus appropriée. Ce type de recherche permet d'explorer et de délimiter les actions spécifiques au travailleur social scolaire, ainsi que leur complémentarité avec celles des professionnels issus d'autres disciplines. L'un des prérequis des études exploratoires « implique que le chercheur aille au-delà des descriptions qualitatives ou quantitatives en tenant à conceptualiser les rapports à l'intérieur du phénomène observé » (Tripodi et al., 1985 : 5).

Ce type de recherche nous permet de cerner la perception des travailleurs sociaux scolaires de la spécificité de leur action dans un contexte multidisciplinaire. Elle nous amène également à nous concentrer sur l'analyse des processus sociaux ayant lieu dans le travail des équipes multidisciplinaires insérées au sein du CLSC et de l'établissement scolaire. C'est pourquoi la présente recherche s'inscrit davantage dans une perspective qualitative.

En effet, l'utilisation du questionnaire dont la majorité des questions sont ouvertes comme principal instrument de collecte de données, s'inscrit dans la perspective de recueillir

l'opinion d'un grand nombre de travailleurs sociaux en milieu scolaire. Nous avons adopté ce choix méthodologique dans le but d'avoir une vision globale de l'expérience des travailleurs sociaux scolaires dans les équipes multidisciplinaire et ce, dans la perspective de dépasser les expériences individuelles.

Bien que nous ayons eu le souci de quantifier les données, cela ne fait pas de cette recherche une étude purement quantitative. Cette dernière se définit comme « celle qui cherche à mesurer les phénomènes sociaux : elle donne une expression chiffrée aux données et les analyse à l'aide de méthodes statistiques » (Deslauriers, 1991 : 19). Par contre, la méthode utilisée pour l'analyse des données obtenues du questionnaire composé majoritairement de questions ouvertes, n'accorde pas la première place aux chiffres et aux statistiques (Deslauriers, 1991). Bien au contraire, une analyse de contenu portant sur les réponses libres, est privilégiée, nous ayant amené à comprendre plus profondément comment les travailleurs sociaux définissent leur spécificité dans un contexte multidisciplinaire et comment ils vivent la dynamique interdisciplinaire dans une équipe. Par ailleurs, les questions fermées nous ont servi principalement à dresser un portrait des caractéristiques objectives de ces participants.

3.1.2. La méthode de collecte de données

Au Québec, la collecte de données a été effectuée par le biais d'un questionnaire (annexe 1) transmis à 283 travailleurs sociaux membres de l'Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec (OPTSQ) exerçant à partir du CLSC dans le milieu scolaire. L'OPTSQ a diffusé le questionnaire aux répondants, accompagné d'une enveloppe pré-adressée pour le retour. Conséquemment, nous n'avons pas accès à la liste d'envoi et le questionnaire a été sans rappel. À la cueillette de données par questionnaire s'ajoute une analyse de la documentation produite par les intervenants sociaux participant à la recherche et acceptant de nous en faire part.

Le choix du questionnaire

Selon Mayer et Ouellet (1991 : 275), le choix de l'instrument de collecte de données dépend de trois facteurs, soit « l'objectif de la recherche, le niveau de connaissances présumées de l'informateur et l'aptitude présumée de l'informateur à s'exprimer ».

Dans cette recherche qui se propose comme principal objectif de circonscrire la spécificité du service social scolaire dans une équipe multidisciplinaire, l'utilisation du questionnaire s'avère la méthode la plus appropriée (Mayer et Ouellet, 1991). En effet, ce que nous visons à travers cette recherche, c'est d'avoir accès au point de vue d'un certain nombre de travailleurs sociaux scolaires, nous permettant de dégager des conclusions générales par rapport au sujet étudié (De Ketele et Roegiers, 1996). Ce sera favorisé par la soumission du questionnaire comme instrument normalisé qui « présente exactement les mêmes énoncés », à un échantillon représentatif de la population cible, soit les travailleurs sociaux scolaires membres de l'OPTSQ (Mayer et Ouellet, 1991 : 277). Un tel instrument nous permet de connaître la façon dont ces intervenants sociaux scolaires perçoivent leur rôle au sein d'une équipe multidisciplinaire, de saisir les problèmes auxquels ils font face, ainsi que de cerner les pistes de solutions qu'ils trouvent appropriées. L'exploration de ces aspects est susceptible de faire ressortir la spécificité du service social scolaire dans un contexte multidisciplinaire.

Par ailleurs, dans un questionnaire « la personne interrogée subit moins de pression qu'à une entrevue pour donner des réponses immédiates » (Mayer et Ouellet, 1991 : 334). C'est ainsi que nous avons voulu, à travers la forme d'expression écrite suscitée par le questionnaire, donner aux travailleurs sociaux scolaires intéressés à répondre à notre démarche de recherche, l'opportunité d'explicitement clairement leur pensée et leurs opinions en leur offrant la possibilité de prendre le temps nécessaire pour réfléchir pleinement au sujet à l'étude.

L'analyse de la documentation

Dans le questionnaire, on demande aux répondants s'ils ont contribué dans le cadre de leur pratique à l'élaboration d'une programmation ou de projets particuliers permettant d'illustrer ainsi leur contribution professionnelle dans ce milieu. Les intervenants ont été invités à nous faire parvenir les documents produits. Ces documents dont l'utilité pour les CLSC employeurs consiste à déterminer l'action spécifique de leurs travailleurs sociaux en milieu scolaire, ont subi une analyse de contenu exhaustive (De Ketele et Roegiers, 1996). Le but de cette analyse est de faire ressortir les principaux aspects reliés à la description du rôle spécifique du service social en milieu scolaire et les tâches qui y sont reliées. Ainsi, l'information qu'ils ont apporté a constitué une donnée de recherche qui « présente un caractère essentiellement confirmatoire » pour les données recueillies par le biais du questionnaire (De Ketele et Roegiers, 1996 : 33).

3.1.3. L'élaboration du questionnaire

Lors de l'élaboration du questionnaire nous nous sommes efforcées de poser les questions les plus appropriées faisant du sens pour les travailleurs sociaux (Mayer et Ouellet, 1991). Dans ce but, les thèmes les plus importants par rapport à la question de recherche ont été repérés et ce, soit à travers l'étude de la problématique et la revue de la littérature effectuées, soit à partir de nos propres intérêts de recherche émergents de notre expérience dans ce domaine (De Ketele et Roegiers, 1996). Mentionnons à ce titre les caractéristiques de la pratique professionnelle, la dynamique interdisciplinaire aussi bien au sein de l'équipe-école que de l'équipe multidisciplinaire du CLSC, la perception de la spécificité du service social scolaire ainsi que la façon de consolider la reconnaissance de cette spécificité de la part des autres professionnels.

Ainsi, une première liste des thèmes à aborder a été dressée en considérant « la séquence dans laquelle les thèmes seront abordés » (Mayer et Ouellet, 1991 : 280). Lors de la conception de cette grille nous avons porté une grande attention à la séquence logique ainsi qu'à la séquence psychologique des sujets en commençant par les questions les moins complexes. Dans ce sens, les caractéristiques de la pratique des travailleurs sociaux dans le milieu scolaire, sont traitées en

premier, pour passer ultérieurement à l'exploration de la dynamique interdisciplinaire et de la relation des travailleurs sociaux avec les autres professionnels issus d'autres disciplines impliquées dans ce milieu.

Une fois cette étape achevée nous avons procédé à la formulation des questions, un certain nombre de questions ouvertes étant complétées par des questions fermées. Le choix des questions ouvertes repose sur la conviction que les travailleurs sociaux scolaires possèdent une connaissance importante du sujet à l'étude, ce qui les rend capables d'en formuler une opinion structurée ainsi que de communiquer les idées ou les motifs sous-jacents à cette opinion ou qui soient susceptibles de l'appuyer (Mayer et Ouellet, 1991).

Les sujets en lien avec les caractéristiques de la pratique du service social scolaire, la spécificité des travailleurs sociaux au sein des équipes multidisciplinaire et la reconnaissance de cette spécificité ont été alors traités à travers des questions ouvertes. Ce type de question a été privilégié dans le but d'obtenir l'opinion réelle que les répondants se sont construits par rapport aux aspects spécifiques qui distinguent leur pratique de celle d'autres disciplines (Mayer et Ouellet, 1991). Les données recueillies par l'intermédiaire de ces questions ont contribué à analyser la dynamique relationnelle au sein des équipes multidisciplinaires en milieu scolaire et à cerner la spécificité que les intervenants attribuent à leur action dans ce milieu. Cela nous a permis de circonscrire la spécificité du service social scolaire en contexte québécois et la complémentarité qu'il peut avoir avec les autres professions avec lesquelles il est appelé à collaborer.

Les questions fermées, elles, servent à tracer le profil des participants et les conditions objectives de leur travail telles que le nombre d'écoles à desservir, la moyenne de temps accordé à chaque école, la répartition de temps de travail, etc.,. Ces questions varient entre des questions de type dichotomique n'offrant que le choix entre deux réponses possibles : oui-non et des questions polytomiques proposant un éventail de réponses (Mayer et Ouellet, 1991).

Les questions ont été regroupées selon l'aspect auquel elles se rapportent, permettant au répondeur de mieux se concentrer (Mayer et Ouellet, 1991). L'ordre des questions prévoit une transition logique entre les questions posées, préparant le passage du répondant au traitement des aspects suivants. Cependant, la contagion entre les questions a été évitée par le recours à la technique de l'entonnoir. Les questions recueillant des informations objectives, posées en premier, introduisent les questions plus complexes portant sur des opinions et des avis à développer (Mayer et Ouellet, 1991).

3.1.4. L'échantillonnage

De Robertis et Pascal (1987) affirment que pour un bon usage du questionnaire il est judicieux « d'interroger les individus que ce problème est censé concerner » (dans Mayer et Ouellet, 1991 : 274). Dans le cas de cette recherche les travailleurs sociaux du CLSC exerçant en milieu scolaire et faisant partie soit de l'équipe multidisciplinaire du CLSC soit de l'équipe-école, sont les mieux placés pour s'exprimer sur la spécificité du service social scolaire dans une équipe multidisciplinaire. Nous disposons de deux façons pour rejoindre cette population. La première aurait consisté à contacter par téléphone autant de gestionnaires responsables de services sociaux en milieu scolaire rattachés aux CLSC que nécessaire, pour les convaincre de distribuer le questionnaire à leur personnel. Des expériences de recrutement multi-sites (Larivière, 1995, Larivière et Savoie, 2001) dans un contexte où les professionnels sont fort occupés par leur travail quotidien, s'avèrent ardues et fort aléatoires si la direction de l'établissement ne valorise pas la participation à la démarche de recherche et si les professionnels n'accordent pas une importance prioritaire au questionnaire qui leur est distribué.

Cette approche écartée, il nous restait la possibilité de demander à l'Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec (OPTSQ) regroupant un bon pourcentage de ces travailleurs sociaux de nous aider à la diffusion du questionnaire. Soulignons que l'adhésion à cet ordre est volontaire, sauf si le titre d'emploi est « travailleur social professionnel » ou si l'employeur en fait une condition d'embauche. Le président de l'OPTSQ, M. Claude Leblond s'est montré intéressé car la recherche permettra de mieux cerner les conditions de pratique dans ce milieu. L'OPTSQ a donc collaboré à l'expédition du questionnaire à ses membres travaillant en CLSC

auprès du milieu scolaire. Ainsi, notre lettre de recrutement (annexe 2) a été précédée par une lettre du président de l'OPTSQ encourageant les travailleurs sociaux scolaires à participer à la présente recherche (annexe 3).

Afin de pouvoir généraliser les résultats obtenus, il nous faut un échantillon représentatif de la population concernée. Dans ce but, une méthode probabiliste se fondant sur l'échantillon de hasard simple s'avère la plus pertinente (Mayer et Ouellet, 1991). Le questionnaire est alors diffusé uniquement auprès des travailleurs sociaux des CLSC, membres de l'OPTSQ et exerçant en milieu scolaire. Comme il y a 283 travailleurs sociaux qui remplissent les exigences et que nous visions à obtenir une centaine de répondants dans un contexte où le taux de réponse habituel avoisine 40 %, il nous est apparu plus simple d'envoyer le questionnaire à l'ensemble de ces intervenants. Le choix de cette méthode de recrutement des répondants comporte évidemment un biais. En effet, nous pouvons estimer que les travailleurs sociaux qui adhèrent volontairement à l'OPTSQ et y payent une cotisation annuelle de plusieurs centaines de dollars, semblent valoriser davantage que leurs collègues non-membres de cet ordre l'importance de leur identité professionnelle en insistant sur la contribution spécifique de leur pratique. C'est précisément là le sujet de notre recherche et leur contribution est essentielle à sa réalisation.

Un prétest du questionnaire est effectué auprès de travailleurs sociaux en CLSC exerçant en milieu scolaire, donc ayant des caractéristiques similaires à ceux auxquels s'adresse le questionnaire (annexe 4). Toutefois, les répondants sélectionnés n'adhèrent pas à l'OPTSQ, afin qu'ils ne soient pas sollicités à deux reprises, compte-tenu que « les personnes ayant participé au prétest ne peuvent faire partie de l'échantillon définitif » (Mayer et Ouellet, 1991 : 292). Le prétest représente une « première expérience ?qui? consiste à vérifier l'adéquation du questionnaire pour voir comment il s'applique et pour découvrir si des modifications s'imposent avant d'entreprendre la recherche proprement dite » (Mayer et Ouellet, 1991 : 282). Dans ce sens, la clarté des questions, l'ordre dans lequel ces dernières sont posées et la longueur du questionnaire ont été examinés d'une façon particulière (annexe 5).

Quatre travailleurs sociaux scolaires ont répondu à notre invitation à participer à notre prétest, sollicités par le responsable des services sociaux en milieu scolaire dans deux CLSC dont nous avons demandé la collaboration pour recruter des répondants au prétest. L'exploration des réponses obtenues au prétest nous a suggéré la reformulation de quatre questions portant sur les pratiques de références de cas ayant lieu entre les travailleurs sociaux scolaires et leurs collègues des autres disciplines et ce, dans les deux équipes concernées par l'étude, soit l'équipe-école et l'équipe-jeunesse.

3.1.5. L'analyse des résultats

Il s'agit de deux types de résultats. Les réponses au questionnaire et les documents que les répondants sont invités à nous faire parvenir.

Les réponses obtenues par le biais du questionnaire seront à traiter par le recours aux deux méthodes d'analyse quantitative et qualitative. La dernière qui permet davantage que l'analyse quantitative de faire ressortir des éléments nouveaux (Mayer et Ouellet, 1991), gagnera une plus grande place parce qu'il y a davantage de questions ouvertes et que les réponses recueillies comportent plus d'information.

En premier lieu, les résultats obtenus ont été dépouillés suivant « une opération de codification des réponses » (Mayer et Ouellet, 1991 : 297). Cette opération qui consiste en l'identification d'un code de classement des réponses, diffère selon que les réponses seraient libres ou fermées. Les réponses fermées présentent une liste préliminaire des codes établis avant la compilation des résultats. Quant aux réponses ouvertes où les données sont de nature qualitative, leur codification s'est effectuée à partir d'une analyse de contenu, méthode qui servira de même à l'analyse de la documentation fournie par les répondants.

L'analyse de contenu a consisté en une analyse systématique des communications écrites transmises par les répondants et s'est effectuée en plusieurs étapes (Mayer et Ouellet, 1991). Tout d'abord, une lecture flottante de l'ensemble des données obtenues des réponses ouvertes

nous a permis de nous familiariser avec les résultats de la recherche en général et de nous constituer une idée globale de la tendance générale tracée par les réponses. Ceci nous a mené à l'établissement d'une liste préliminaire des énoncés. Une analyse plus approfondie nous a conduit ensuite à regrouper le contenu de chaque question ouverte par thèmes liés aux objectifs de la recherche (Huberman et Miles, 1991, dans Denault, 1991), et ce « à partir de regroupements successifs des énoncés en se basant sur leur parenté ou similitudes de sens, les uns par rapport aux autres » (Mayer et Ouellet, 1991 : 486). Sur un autre plan, une quantification des données accumulées sous chacun des thèmes repérés a été effectuée. Des unités de quantification ont été appliquées sur la fréquence d'apparition des thèmes repérés. Lors de cette opération de catégorisation fine du contenu, nous avons pris soin de ne sacrifier aucune information pertinente. Bien que nous ayons quantifié les résultats obtenus à chacune des questions ouvertes et que nous ayons présenté ces résultats selon la fréquence décroissante de leur mention, nous n'avons pas ignoré les énoncés les moins fréquents.

L'exploitation de nos données peut correspondre à « un modèle mixte » où « une partie des catégories sont préexistantes au départ tandis que le chercheur laisse place à la possibilité qu'un certain nombre d'autres soient induites en cours d'analyse, soit en sus des catégories existantes, soit en remplacement de certaines » (Mayer et Ouellet, 1991 : 486).

Dans le cas de la présente recherche, l'analyse du contenu aura pour but d'explorer la perception des travailleurs sociaux scolaires quant à la spécificité de leur pratique, plutôt qu'à vérifier une hypothèse préalablement établie en ce qui concerne ce sujet. Dans ce but, « une analyse de contenu indirecte » permettant « une interprétation du sens des éléments, de leur fréquence, de leur agencement, de leur association, etc. » présente une grande pertinence (Mayer et Ouellet, 1991 : 478).

L'analyse des résultats ne se résumant pas « à une simple restitution des données brutes telles qu'elles ont été recueillies », ces dernières ont fait l'objet de multiples interrogations et réflexions (Mayer et Ouellet, 1991 : 298). Les réponses obtenues des différentes questions ouvertes ont été mis en relation afin d'en faire émerger un sens et d'en sortir avec des

conclusions intéressantes. Une confrontation des données obtenues avec les faits recueillis dans la revue de littérature a été susceptible de poser un questionnement fort pertinent sur la contribution de la présente recherche. En effet, les résultats divergent sensiblement avec la littérature recueillie aux alentours de la fin des années 80. Cette divergence décelée peut, comme le rappellent certains auteurs (Deslauriers 1991, Simard, 1989), représenter la contribution particulière de notre recherche qui jette une nouvelle lumière sur la situation des travailleurs sociaux scolaires et leur niveau de satisfaction dans leur milieu de travail. Cependant, nous avons jugé nécessaire de retourner au terrain pour clarifier ces divergences et leur trouver un sens.

3.1.6. La validation des résultats

Après avoir partagé notre préoccupation de clarifier la divergence dont il est question avec le président de l'OPTSQ (annexe 6), ce dernier a manifesté son intérêt à nous appuyer dans la poursuite de notre démarche de recherche. Une lettre fut envoyée par le biais de l'OPTSQ (courrier électronique) aux travailleurs sociaux scolaires de la région de Montréal, pour les inviter à commenter les résultats de la recherche lors d'une entrevue téléphonique d'une durée approximative de 30 minutes (annexe 7). Après l'explication du but initial de la recherche, nous avons rendu compte très brièvement des résultats obtenus et de la divergence qu'il importe de clarifier auprès de travailleurs sociaux ayant accompagné l'évolution de la pratique du service social au Québec. Un guide d'entrevue téléphonique a été transmis à l'avance par courrier électronique afin de les aider à se familiariser avec les thèmes à discuter durant l'entrevue (annexe 8). Six travailleuses sociales ont répondu à cet appel dont des professionnels ayant accompagné l'évolution de cette pratique depuis les années 70 ainsi que des intervenants vivant cette expérience au quotidien.

3.1.7. Considérations éthiques

En raison de la méthode d'échantillonnage, les participants à la recherche sont tout à fait libres de choisir de répondre ou non au questionnaire. La façon dont le questionnaire a été

diffusée, c'est-à-dire à travers l'Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec sans que nous ayons accès à la liste d'envoi, garantit l'anonymat des personnes ayant choisi de répondre au questionnaire. Une lettre a accompagné le questionnaire pour expliquer clairement l'objectif poursuivi par la recherche (annexe 2). Les intervenants qui choisiront de collaborer ont donc été avertis des implications de cette dernière. Par ailleurs, les informations obtenues qui seront incluses dans la publication de la recherche seront anonymes et ne serviront d'aucune façon à identifier les répondants. Les réponses aux questionnaires seront détruites une fois que la thèse sera acceptée.

Compte tenu de ces conditions propres à la démarche de recherche envisagée, nous considérons qu'un consentement écrit de la part des participants n'est pas requis, leur consentement libre et éclairé consiste dans leur collaboration volontaire à la recherche.

Quant aux risques que la recherche peut impliquer, nous avons supposé qu'ils peuvent consister en une confirmation aux travailleurs sociaux scolaires du malaise reflété dans leur discours recueilli dans la revue de littérature. Cependant, des risques de ce genre se sont avérés inexistantes avec une perception générale positive reflétée par les répondants de leur expérience de travail et ce, aussi bien à l'école qu'en CLSC.

3.1.8. La pertinence de la recherche

La revue de la littérature nous a permis de constater qu'aucune recherche, du moins récente dans les différents milieux explorés ne s'est penchée sur le fonctionnement du travailleur social dans une équipe multidisciplinaire en milieu scolaire. Cette pénurie de documentation ne peut que justifier la pertinence voire l'urgence d'une recherche se penchant sur ce sujet.

Sur un autre plan, circonscrire la spécificité du service social scolaire au sein d'une équipe multidisciplinaire se présente tout au long de la revue de la littérature comme un besoin réel pour les travailleurs sociaux exerçant dans ce domaine. Ceci nous permet d'estimer que la présente recherche pourrait avoir des retombées d'une certaine importance au niveau de la

pratique. Soulignons que l'Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec s'est montré intéressé parce que la recherche permettra de mieux cerner les conditions de pratique de ses membres impliqués dans le milieu scolaire.

Par ailleurs, une telle démarche serait susceptible d'avoir des répercussions sur la formation en service social. Les résultats obtenus pourraient être exploités pour une meilleure préparation de futurs travailleurs sociaux scolaires à la réalité du contexte multidisciplinaire où ils devront travailler.

3.1.9. Les limites de la recherche

La limite la plus importante du questionnaire réside dans le fait qu'il est limité à l'étude de propos écrits (Chauchat, 1985, dans Mayer et Ouellet, 1991). Cependant, cette limite n'influence pas nécessairement la qualité de la présente étude puisque ce qu'on cherche à étudier c'est l'opinion des travailleurs sociaux, une opinion structurée et argumentée susceptible de faire ressortir une définition de la spécificité du service social scolaire. Les comportements verbaux ou non verbaux spontanés que le questionnaire peu susciter mais que nous serons incapable de percevoir, ne sont pas alors d'une grande pertinence pour les fins de cette recherche.

Par ailleurs, le questionnaire est perçu comme une technique qui réduit fortement les jugements subjectifs, « alors qu'il est une technique s'adaptant mieux à l'approche des faits, des pratiques et des connaissances » (De Robertis et Pascal 1987, dans Mayer et Ouellet, 1991 : 274). Nous estimons avoir contourné cette limite en accordant aux questions ouvertes une grande place dans le questionnaire. À travers ces questions, les répondants auront l'opportunité de s'exprimer librement et de nous communiquer leur point de vue subjectif. Toutefois, nous sommes bien consciente que la réponse à des questions ouvertes dans un questionnaire rempli sans la présence du chercheur n'est pas d'une évidence indiscutable, l'interprétation de ces questions pouvant faire l'objet de litiges.

En effet, le fait que nous n'étions pas présent pour stimuler la réflexion des répondants est en mesure de poser d'autres limites à la recherche. D'une part, nous avons remarqué qu'un certain nombre de répondants a formulé des réponses très concises aux questions ouvertes, ce qui limite les idées qu'ils ont voulu exprimer (Mayer et Ouellet, 1991). D'autre part, nous étions incapables d'expliquer sur le champ les divergences remarquées entre l'attitude des répondants et leurs collègues des années antérieures, une carence que nous avons cherché à pallier par un retour sur le terrain pour valider nos résultats auprès de travailleurs sociaux qui soient en mesure de nous aider à expliquer ces divergences.

Par ailleurs, le taux de réponse obtenu qui ne dépasse pas les 24 %, ainsi que la limitation de notre échantillon aux membres de l'OPTSQ, élimine par le fait même un bon nombre d'intervenants, ce qui impose une vigilance dans la généralisation des résultats obtenus. Mais, il n'en demeure pas moins que cette recherche reflète l'expérience de travailleurs sociaux scolaires ayant manifesté, à travers leur intérêt à répondre à un questionnaire envoyé par la poste et qui est arrivé à la fin de l'année scolaire, une préoccupation sérieuse pour leur profession. La vision de ces intervenants pour la spécificité du service social scolaire au sein d'une équipe multidisciplinaire contribuera sans doute à la consolidation de cette pratique que ce soit en milieu scolaire ou vis-à-vis des autres professions de l'aide impliquées dans ce milieu. Toutefois, il reste que l'étude de cette spécificité ne reflète que la seule vision des travailleurs sociaux et aurait gagné à explorer le point de vue d'autres acteurs impliqués dans le processus du travail multidisciplinaire. En fait, rejoindre d'autres professionnels dans le cadre de la présente recherche aurait pu nous mener à une compréhension plus riche, plus profonde et plus nuancée de notre objet d'étude.

Finalement, il nous faut signaler que le questionnaire n'est pas standardisé. Élaboré à partir des particularités du sujet à l'étude, c'est d'un premier usage dont il sera question dans le cadre de cette recherche. Le prétest a contribué à dépister et à résoudre certains problèmes liés à la conception de cet instrument (Mayer et Ouellet, 1991). Mais, il n'en demeure pas moins que la recherche proprement dite pourrait permettre la découverte de carences que nous n'avons pas été en mesure de prévoir au préalable.

3.2. La méthodologie de la recherche en milieu libanais

La spécificité du service social en milieu scolaire est une question qui émerge dans la pratique quotidienne des assistantes sociales qui exercent dans les établissements scolaires au Liban particulièrement lorsqu'elles sont appelées à collaborer avec d'autres professionnels de l'aide qui travaillent sur le même terrain. Bien que le besoin pour une définition de cette spécificité a été exprimé à plusieurs reprises par un certain nombre d'assistantes sociales scolaires (Groupe scolaire ou GS) aucune étude ne s'est penchée sur le sujet, ce qui explique la pertinence de notre démarche de recherche qui se propose d'aborder cette question.

Ainsi, la présente étude s'inscrit dans un type de recherche exploratoire qui semble être la plus appropriée pour entamer une première définition de la spécificité du service social scolaire en milieu libanais (Tripodi et al., 1985 : 4), ainsi que pour mettre en relief les enjeux sous-jacents à la délimitation de cette spécificité.

3.2.1. La méthode de collecte de données

Notre objet d'étude touche « l'expertise de personnes très ciblées » (Savoie-Zajc, 2003 : 298) soit les assistantes sociales scolaires dont la perception de leur spécificité s'avère une principale référence vu qu' « un bon informateur est celui qui est au courant de sa situation » (Deslauriers, 1991 : 40). En fait les assistantes sociales scolaires sont les premières concernées par cette question, et elles confrontent au quotidien leur perception de leur spécificité avec la réalité du terrain et la perception des autres professionnels avec lesquels elles sont appelées à interagir.

Dans ce but, l'entrevue semi-dirigée comme moyen de collecte de données s'avère le meilleur mode d'accès pour favoriser l'exploration des perceptions de ces travailleurs sociaux par rapport à la spécificité qu'ils attribuent à leur action au sein d'une équipe multidisciplinaire en milieu scolaire (Mayer et Ouellet, 1991 : 306, 308). Cette forme d'entrevue permet à notre avis aux travailleurs sociaux en question de « définir la réalité et [d'] établir des liens entre les

événements de la façon dont ils comprennent les choses, dans leurs propres termes » (Deslauriers, 1991: 35).

Notre connaissance du terrain scolaire libanais et des conditions dans lesquelles les assistantes sociales scolaires exercent leur travail, où beaucoup de questionnements se posent sur leur spécificité, nous ont confirmé l'importance de l'entrevue semi-dirigée. En effet, ce moyen de collecte de données s'avère le plus pertinent pour permettre à chacune de ces intervenantes de « décrire, de façon détaillée et nuancée, son expérience, son savoir, son expertise » (Savoie-Zajc, 2003 : 299). C'est dans cette optique que nous avons construit notre guide d'entrevue (annexe 9) qui en cherchant à assurer une certaine objectivité et rigueur, est en mesure de nous permettre de cerner d'une façon approfondie la question de la spécificité du service social scolaire au sein d'une équipe multidisciplinaire en milieu scolaire libanais. Par ailleurs, l'utilisation de l'entrevue semi-dirigée pour l'étude de ce sujet qui nous semble être fort complexe, s'avère pertinent car elle permet aux répondants d'aller au-delà des questions posées (Deslauriers, 1991) pour soulever les enjeux sous-jacents à leur pratique.

3.2.2. L'élaboration du guide d'entrevue

Les considérations conceptuelles guidant l'élaboration de l'instrument de collecte de données sur le terrain québécois (le questionnaire), ont inspiré également la structuration du guide d'entrevue s'adressant aux assistantes sociales libanaises participant à notre recherche. Ainsi les thèmes centraux qui ont été dégagés dans la première étape de la recherche ont ici été traduits en questions ouvertes (Savoie-Zajc, 2003).

En respectant le principe de l'entonnoir nous avons pris soin de passer dans notre guide d'entrevue des questions introductives et factuelles à des questions touchant plus spécifiquement le but principal de la recherche (Mayer et al., 2000). Ainsi, des questions portant sur les problématiques rencontrées par les assistantes sociales scolaires, leurs objectifs d'intervention et les approches qu'elles privilégient ont préparé d'autres questions permettant de traiter de plus près les différents thèmes reliés à leur spécificité.

À ce titre, nous mentionnons les modalités de collaboration et de référence avec le personnel de l'école et les autres professionnels, leur évaluation du fonctionnement de l'équipe dont ils font partie, leur perception aussi bien de leur spécificité que de la reconnaissance de cette spécificité par les différents partenaires sur le terrain scolaire, leur occasion d'affirmer leur rôle spécifique ainsi que leurs suggestions pour le renforcement de leur pratique au Liban.

3.2.3. L'échantillonnage

Les travailleurs sociaux exerçant en milieu scolaire et faisant partie d'une équipe multidisciplinaire implantée au sein de l'établissement scolaire constituent principalement la population cible de la recherche. Soulignons que la formule d'équipe multidisciplinaire au Liban n'est pas uniforme autant en ce qui concerne la taille de l'équipe, que pour le type de professionnels qu'elle réunit. Par ailleurs, la conception de l'équipe-école telle qu'elle est établie au Québec n'existe pas au Liban. Compte tenu de ce fait, nous avons décidé d'inclure dans notre échantillon tout assistante sociale travaillant au moins avec un autre professionnel avec lequel elle considère qu'elle constitue une équipe.

À partir de là, une méthode d'échantillonnage non probabiliste se basant sur la constitution d'un échantillon intentionnel par choix raisonné (Deslauriers, 1991, Mayer et Ouellet, 1991 : 389) s'est avérée la plus pertinente. Ce type d'échantillon est également appelé échantillon typique (Mayer et al., 2000) puisqu'il regroupe des unités comportant des variables et des caractéristiques importantes à retenir par rapport à l'objectif de la recherche. Les travailleurs sociaux scolaires répondant aux critères précités et acceptant de collaborer à l'étude ont fait partie de notre échantillon.

3.2.4. Le recrutement des participantes à la recherche

La méthode de recrutement par réseau (Simard 1989 : 28) a été utilisée pour recruter les travailleurs sociaux participant à la recherche. Un groupe d'assistantes sociales en milieu scolaire se réunissait régulièrement à l'École libanaise de formation sociale de l'Université Saint-Joseph

de Beyrouth. L'ensemble de ces intervenantes travaillent dans des écoles privées en majorité catholiques qui, à l'encontre des écoles publiques où aucune loi ne prévoit la présence d'assistante sociale ou de n'importe quel autre professionnel de l'aide, ont pris l'initiative d'embaucher une assistante sociale. L'École libanaise de formation sociale dispose d'une liste exhaustive de ces intervenants dont le nombre atteint la soixantaine, qu'elle a accepté de nous communiquer.

Un contact préliminaire par téléphone a été effectué auprès de l'ensemble de ces intervenantes afin de les inviter à participer à notre recherche et ce, en leur expliquant les objectifs de cette dernière et son éventuelle contribution dans le renforcement du service social en milieu scolaire. Le contact téléphonique auprès de ces travailleuses sociales nous a informé de plein de changements qui ont atteint aussi bien le statut des assistantes sociales scolaires ainsi que la description de leur tâche en milieu scolaire.

En raison d'une crise économique qui a débuté dans les années 90 et qui s'est faite de plus en plus aiguë durant les trois dernières années, un certain nombre d'écoles ont réduit l'horaire du travail des assistantes sociales à mi-temps en laissant plus de place à un autre type de professionnel, soit au psychologue. Par ailleurs, dans certains milieux scolaires, l'assistante sociale se trouve dorénavant appelée à cumuler plus qu'une fonction à la fois, même s'il s'agit de fonctions qui ne relèvent pas de son profil professionnel tel que l'accueil à la réception et le secrétariat. Certaines assistantes sociales scolaires dont le nom figure sur la liste mentionnée nous ont répondu qu'elles n'ont pas été initialement embauchées comme assistante sociale, mais plutôt comme assistante à la direction ou encore comme chef du personnel. D'autres assistantes sociales scolaires travaillent encore en solo en l'absence d'autres types de professionnels au sein même de l'école.

Les conditions de travail de l'ensemble des assistantes sociales exerçant en milieu scolaire ont alors réduit considérablement le nombre des personnes répondant à nos critères, soit l'intervention sociale en milieu scolaire et la collaboration avec d'autres professionnels. Les assistantes sociales remplissant ces critères ont été appelées à se porter volontaires pour

participer à la recherche. Nous avons ainsi pu atteindre seize assistantes sociales. À ce titre, il nous faut souligner que puisqu'en recherche qualitative « ce n'est pas tant le nombre de sujet qui compte que la quantité des données collectées » (Mayer et al., 2000 : 87), nous considérons que les résultats recueillis auprès de ces seize intervenantes fournissent une bonne compréhension de la réalité du service social scolaire au Liban, d'autant plus qu'une redondance dans les propos des répondants a été décelé au moment de l'analyse des données.

Le Québec constitue le terrain principal de notre recherche sur la définition du champ d'action du service social scolaire. Notre intérêt pour un deuxième contexte ne s'inscrit pas dans une optique de recherche comparative. En fait, nous avons tenu à traiter la réalité du service social dans le milieu scolaire libanais afin de révéler les différents enjeux qui contribuent à l'affaiblissement de cette pratique au Liban et de nous inspirer du milieu québécois pour explorer des perspectives de revalorisation du service social scolaire au Liban.

3.2.5. La collecte des données

Nous avons proposé aux assistantes sociales acceptant de participer à notre recherche de leur envoyer préalablement le schéma d'entrevue pour leur donner « la possibilité de mieux se préparer, en rassemblant [leurs] idées, [leur] opinions, [leurs] sentiments à propos de l'objet de l'entrevue » (Savoie-Zajc, 2003). Mais, la plupart ont préféré traiter du sujet directement sur place, évoquant une surcharge de travail qui ne leur laisse pas le temps de consulter préalablement le guide d'entrevue.

La collecte de données a eu lieu auprès de seize assistantes sociales scolaires, l'une des seize entrevues semi-dirigées a été effectuée dans le but de tester le guide d'entrevue, mais vu que le prétest a confirmé la pertinence des questions posées et compte tenu de la richesse du contenu, nous avons décidé de l'intégrer aux données à analyser.

Les entrevues ont été effectuées en français, une langue dans laquelle les assistantes sociales ont fait leur formation universitaire de base en service social et dans laquelle elles

peuvent s'exprimer aisément. Une seule répondante a préféré s'exprimer en libanais, le contenu de son entrevue a été par la suite traduit en français.

3.2.6. La méthode d'analyse

L'analyse de contenu, considérée par Mayer et al., (2000 : 169) comme étant « très utile à la pratique du service social parce qu'elle est une technique permettant de mieux comprendre certaines réalités vécues par la clientèle », a été appliquée aux données recueillies auprès des seize assistantes sociales scolaires participant à notre recherche. Ces entrevues ont été transcrites littéralement et soumises à une analyse de contenu effectuée à l'aide de la méthode traditionnelle qui consiste à « découper le contenu et à le regrouper sous des thèmes, puis des catégories et des sous-catégories » (Mayer et al., 2000 : 165).

Nous avons privilégié dans notre analyse un modèle mixte de catégorisation qui laisse la place, à côté de catégories préexistantes établies à partir des questions formant notre guide d'entrevue, à un certain nombre d'autres catégories induites en cours d'analyse (Mayer et al., 2000). Ainsi, l'analyse des seize entrevues s'est effectuée en plusieurs étapes (Mayer et Ouellet, 1991) : après une lecture flottante des données, nous avons procédé à leur classification en établissant une liste préliminaire des codes en lien avec les thèmes traités dans le cadre de chaque question ouverte figurant dans le guide de l'entrevue. Cette liste de codes a été raffinée à partir du contenu obtenu (L'Ecuyer, 1985, dans Denault, 1998 : 30). Aucun élément des données recueilli n'a été perdu mais a plutôt trouvé une place dans l'une ou l'autre des catégories, ce qui renforce la validité de l'analyse par le respect du principe de l'exhaustivité (Mayer et al., 2000).

Le contenu a ensuite été regroupé et présenté par thèmes (Huberman et Miles, 1991, dans Denault, 1998 : 30), illustrés par des verbatims afin de mettre en relief la profondeur du contenu et de garantir une certaine transparence dans le traitement des données. Nous avons par la suite, procédé à une interprétation des données qui vise à cerner le discours latent des répondantes ainsi que de mettre en relief les dimensions les plus cruciales dans la question de la spécificité du service social scolaire.

En somme, cette méthode d'analyse nous a permis de dégager le sens de ce qui a été communiqué par les assistantes sociales scolaires, de découvrir la logique sous-jacente à leurs propos ainsi que de comprendre et d'interpréter ce qui a pu les influencer (Deslauriers 1991 : 79).

3.2.7. *Les limites de la méthode*

La situation de l'entrevue peut être influencée par la personnalité du chercheur et la relation qu'il crée avec l'interrogé (Mayer et Ouellet, 1991 : 325). Dans ce sens, nous étions consciente d'un certain effet que nous pouvions exercer lors de l'entrevue et ce, de part notre connaissance antérieure des répondantes à travers notre appartenance au groupe scolaire dans le cadre duquel nous avons tenté durant des années de délimiter le profil du service social scolaire. Afin de contrer cet effet, nous nous sommes efforcée tout au long de l'entrevue d'avoir une attitude objective que nous avons tenu à respecter lors de l'analyse.

Par ailleurs, les données recueillies par le biais de l'entrevue semi-dirigée à travers une méthode d'échantillonnage non probabiliste ne peuvent prétendre aucunement à une généralisation des résultats (Mayer et Ouellet, 1991; Mayer et al., 2000). Toutefois, cette dimension ne représente pas une critique de fond à la présente recherche qui s'inscrit dans une approche qualitative où peu importe que l'échantillonnage « soit petit ou grand [...] pourvu qu'il produise de nouveaux faits » (Deslauriers, 1991 : 58).

Sous cet angle, notre but n'est pas de généraliser mais d'avoir une compréhension riche et approfondie (Savoie-Zajc, 2003) de la question de la spécificité du service social dans le milieu scolaire au Liban. Le premier objectif relatif à ce but, est celui de révéler le vécu des assistantes sociales scolaires, leurs besoins et leurs perceptions en fonction de quoi on peut esquisser des pistes d'action pour le renforcement de cette pratique au Liban.

Une dernière limite à mentionner revient au fait qu'on ne s'en tienne qu'aux perceptions des assistantes sociales au moment où d'autres professionnels de l'aide, notamment les psychologues, sont impliqués et mentionnés par les répondantes tout au long de l'entrevue. Nous

tenons alors à souligner que les faits mis en relief par cette recherche ne prétendent pas refléter une « Vérité indiscutable » (Mayer et Ouellet 1991 : 327), mais le point de vue du service social, telle que vécu et perçu par les assistantes sociales scolaires qui en font l'expérience particulière dans leur quotidien de travail.

3.2.8. Questions d'éthique

Toute collecte de données doit se faire dans le respect d'un code déontologique. Avoir un consentement éclairé des participants à la recherche est une obligation (Deslauriers 1991 : 54). Les assistantes sociales sollicitées ont eu le libre choix de participer ou non à la recherche. Leur consentement éclairé a été garanti à l'aide d'un formulaire de consentement signé également par la chercheuse (annexe 10). Ce formulaire est conçu en français vu que les assistantes sociales scolaires au Liban, comme nous l'avons déjà signalé, maîtrisent cette langue.

Le consentement des répondantes a été obtenu après l'explication des objectifs de la recherche, le contenu des thèmes à aborder et les modalités de participation. Les intervenantes intéressées ont été averties au préalable des domaines que pourrait toucher l'étude. De plus, nous leur avons expliqué que les informations à recueillir serviraient seulement à des fins de recherche. Elles ont été aussi rassurées qu'en aucun cas leur nom ne serait dévoilé ou utilisé, le rapport de recherche présentant l'information sous l'anonymat avec des noms fictifs utilisés pour les verbatims. Les entrevues ont été enregistrées avec le consentement des répondantes qui ont été rassurées à travers le formulaire de consentement qu'aucune personne autre que la chercheuse n'aura accès à l'enregistrement et que le contenu sera détruit à la fin des transcriptions. Une répondante a exigé de récupérer la cassette directement après la transcription.

Des considérations éthiques ont également orienté l'analyse et la publication des résultats (Deslauriers 1991 : 56). Elle consiste à s'abstenir de publier des informations qui peuvent mener à l'identification des répondantes dans un milieu très restreint où les gens se connaissent bien. C'est dans cette optique que nous avons modifié certaines données des verbatims qui, à notre avis, peuvent être en mesure de donner une information indirecte sur les répondantes. À titre

d'exemple, le mot directeur a été toujours utilisé pour désigner les directeurs d'écoles que ceux-ci soient des religieuses, des religieux ou des laïcs.

En outre, et afin de garantir l'anonymat de ces répondantes, nous avons choisi de ne pas faire mention de quelques activités très particulières qui caractérisent le travail de certaines assistantes sociales et qui risquent de dévoiler leur identité. Nous soulignons que ces activités que nous avons omis de mentionner n'influencent pas les résultats de la présente recherche.

Compte tenu des précautions prises du côté éthique, nous pouvons affirmer que la recherche, dans ses différentes étapes, ne comprend aucun risque pour les participants.

CHAPITRE IV : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ISSUS DU TERRAIN QUÉBÉCOIS

4.1. Les caractéristiques sociodémographiques des participants

Les répondants à notre recherche se composent de 57 femmes et 11 hommes. Ils se répartissent sur cinq tranches d'âges, le plus grand nombre d'entre eux se concentre entre 40 et 50 ans (Tableau I).

Tableau I
Âge des participants (N : 68)

Tranche d'âge	20-30 ans	30-40 ans	40-50 ans	50-60 ans	60-65 ans
Nombre des répondants	16 personnes	15 personnes	20 personnes	14 personnes	3 personnes

La majorité des répondants détiennent un baccalauréat en service social, 12 d'entre eux ayant accédé à un niveau de maîtrise. 43 % de ces travailleurs sociaux affirment avoir suivi une formation dans une autre discipline. Les formations reçues sont d'une grande variation. Alors que trois répondants ne précisent pas le type de formation dont ils ont bénéficié, la psychothérapie a été la plus mentionnée, soit par 3 personnes.

Quant aux années d'expérience, la moyenne en service social est de 15 ans, en CLSC de 10 ans et de 8 ans en service social scolaire. Dans leur pratique actuelle au sein du CLSC, 68 répondants exercent sous le titre de travailleur social, les 5 personnes qui restent se présentent comme des agents de relations humaines. L'adhésion à l'OPTSQ est volontaire pour 39 d'entre eux, l'employeur semble avoir exigé une telle adhésion à 28 personnes alors qu'un seul répondant cochait à la fois le oui et le non manque de fournir une réponse claire.

4.2. Caractéristiques de la pratique professionnelle

Déterminer le nombre des écoles à desservir par chacun des travailleurs sociaux ayant accepté de participer à notre recherche s'est avéré d'une certaine difficulté. En effet, nous avons demandé aux répondants de préciser le nombre des écoles auxquelles ils offrent leurs services et le pourcentage de temps qu'ils consacrent à chacune de ces écoles. Mais, beaucoup de réponses fournies à cette question se sont révélées d'une grande incohérence. Le pourcentage de répartition de temps a été souvent mal calculé et beaucoup de fois cette partie de la question a été ignorée. En somme, 33 personnes nous ont fait part de réponses cohérentes qui nous permettent de constater que chacun de ces répondants dessert trois écoles en moyenne. Ces dernières se répartissent entre deux écoles primaires et une école secondaire. Bien que les écoles secondaires sont inférieures en termes de nombre, elles semblent exiger autant de temps que les écoles primaires, (49 % du temps est consacré à l'école secondaire, 46 % aux deux écoles primaires, le pourcentage de temps restant est passé au CLSC).

Par ailleurs, il nous importait de connaître les acteurs du milieu scolaire qui s'adressent aux travailleurs sociaux pour faire une demande. Parmi les 68 répondants, 59 personnes donnent des pourcentages de temps qui nous permettent de calculer des proportions. La demande semble être le plus souvent adressée par la direction, alors que le DPJ se présente comme sollicitant très rarement la collaboration des travailleurs sociaux scolaires (Tableau II).

Tableau II

La demande présentée aux travailleurs sociaux scolaires (n : 59)

Personne présentant la demande	La direction	L'équipe - école	Le jeune lui-même	Les parents	Les professeurs	La DPJ	Autres
Taux de présentation de la demande	27 %	18 %	17 %	16 %	15 %	4 %	3 %

Au plan de la répartition de temps de travail par semaine, après avoir calculé la moyenne des heures indiquées par 54 répondants ayant fourni une réponse claire à la question, nous avons obtenu une moyenne de 33 heures de travail par semaine. Il convient de signaler que certains répondants occupent un emploi à temps partiel et que d'autres assurent des heures supplémentaires. Le tableau III expose l'emploi de temps moyen de l'ensemble de ces travailleurs sociaux scolaires.

Tableau III
Répartition de temps de travail par semaine (n : 54)

Genre d'activité	Heures par semaine
Interventions planifiées (R.V. etc.)	14
Réponses à des demandes individuelles	6
Rédaction (dossiers, rapports)	5
Réunions en milieu scolaire	2
Réunions au CLSC	2
Activités de prévention (groupe)	2
Statistiques	1
Autres	1
Total	33

Le tableau III nous permet de conclure que les interventions planifiées occupent la plus grande partie du temps des travailleurs sociaux scolaires. La réponse à des demandes individuelles vient en deuxième lieu. Nous remarquons que les réunions en milieu scolaire et au CLSC, ainsi que les activités de prévention semblent être régulières, occupant chacune deux heures de l'emploi de temps hebdomadaire des répondants.

4.3. Les principales problématiques rencontrées en milieu scolaire

Dans le but de cerner le contexte d'intervention des travailleurs sociaux scolaires, nous avons demandé aux répondants de nous décrire les principales problématiques auxquelles ils font face dans le milieu scolaire. Un éventail de problématiques de différents ordres (illustré dans le tableau IV) est établi par 66 répondants dont chacun se trouve en moyenne confronté dans sa pratique quotidienne à 3.2 types de besoins ou de problèmes.

Tableau IV
Les principales problématiques (n : 66)

Problématique	Nombre de répondants
Problématiques familiales	62
Problématiques scolaires	48
Problématiques reliées au développement des habiletés personnelles et sociales	38
Idées suicidaires	21
Toxicomanie (jeune ou parents)	16
Situations d'abus sexuel	13
Difficultés de relation parents /école	8
Instabilité du milieu de vie des jeunes	5

En se référant au tableau IV, nous constatons que **les problématiques familiales** mentionnées par 94 % des répondants, occupent la plus grande place. Dans cette catégorie figurent, pour chaque répondant, différents types de problèmes qui, analysés, semblent revêtir une importance variable.

Les problèmes relationnels parents-enfants préoccupent 50 répondants, donc une grande majorité des intervenants qui se disent confrontés à des problèmes d'ordre familial. Ces derniers parlent de difficultés liées à l'encadrement parental et à la discipline familiale et ce à deux niveaux. Il s'agit d'une part, de l'habileté des parents à établir des règles claires et fermes pour les enfants et de leur compétence à affirmer leur autorité. D'autre part, il est question des enjeux

de négociation entrepris par les enfants notamment par les adolescents pour s'affirmer et faire valoir leur autonomie et leurs besoins.

La négligence parentale est rapportée par 25 répondants qui disent déceler un encadrement précaire de la part des parents, une carence dans la réponse aux besoins de base de l'enfant, ainsi qu'un manque de soutien au plan scolaire ou autres. Ces traits de négligence sont surtout identifiés chez des parents préoccupés par leur réussite au travail, qui n'accordent (ou qui ne disposent) que de peu de temps pour stimuler, prendre soin, jouer ou même communiquer avec leur enfant.

Des évènements familiaux perturbant le fonctionnement du jeune tel que la séparation, la maladie ou le deuil sont également signalés par 25 travailleurs sociaux scolaires. Alors que 17 répondants traitent avec des élèves qui doivent composer avec une séparation ou une recomposition familiale, 10 interviennent auprès d'enfants qui font face dans leur famille à des problèmes de santé physique ou mentale touchant particulièrement le parent. Sept répondants viennent en aide à des jeunes vivant des situations de deuil.

Dans un moindre degré, la violence est détectée dans les rapports familiaux puisque 9 répondants soulèvent l'existence d'agression physique soit au niveau conjugal, soit de la part du parent envers l'enfant. Dans l'un ou l'autre des deux cas, ce dernier se trouve soit témoin, soit victime de la violence.

Finalement, 10 répondants accompagnent des familles en manque de ressources matérielles ou sociales. Dans ce sens, la pauvreté, l'insalubrité et des problèmes économiques sont soulevés. Mais il peut s'agir également de parents défavorisés socialement qui sont confrontés à de l'isolement ainsi qu'à une déqualification au plan de l'éducation et de l'accès au travail.

Les problématiques scolaires viennent en deuxième lieu avec 73 % des répondants qui se disent sollicités pour intervenir lors de diverses manifestations ou besoins en lien avec le fonctionnement de l'enfant à l'école. Mentionnés par 42 répondants, les troubles de comportement semblent dominants. L'hyperactivité avec déficit d'attention et de concentration, les troubles oppositionnels ainsi que l'agressivité verbale ou physique, exercée envers les pairs ou les adultes, en sont les plus représentatifs.

Avec un taux de réponse nettement inférieur (19 répondants), la démotivation scolaire vient en deuxième lieu. Bien qu'il puisse s'agir du décrochage, de la passivité et du désintéressement à la matière scolaire, l'absentéisme scolaire cité par 11 répondants reste le phénomène le plus marquant.

D'autres problèmes de fonctionnement scolaire recueillent l'attention d'une minorité d'intervenants. Des 48 répondants faisant face à des manifestations de cet ordre, 7 intervenants sont occupés par l'échec et le mauvais rendement scolaire, 5 personnes traitent avec des difficultés d'adaptation et d'intégration à l'école, alors que 4 sont interpellées par des difficultés d'apprentissage.

Le milieu scolaire à son tour s'avère une cible d'intervention pour 7 répondants. Ces derniers concentrent leurs interventions auprès du personnel scolaire, direction et professeurs. Ils cherchent à les supporter dans la gestion des cas litigieux et de les aider à avoir une meilleure compréhension des difficultés et des limites des jeunes.

Des questions relatives au **développement des habiletés personnelles et sociales** chez les jeunes s'avèrent la préoccupation de 58 % des répondants. Des difficultés liées à la croissance psychoaffective des jeunes sont soulevées par 20 intervenants. Perçus comme une entrave au développement personnel et à l'intégration sociale, le faible estime de soi, la phobie sociale, l'immaturation et les problèmes de socialisation sont particulièrement soulignés.

Selon 17 répondants, certains élèves font preuve d'une carence au niveau des habiletés de communication. Le faible estime de soi, le harcèlement, le rejet et l'intimidation reflètent leur mode de relations conflictuelles avec les pairs.

L'adolescence, période de transition dans la vie des jeunes confronte à son tour ces derniers à des besoins particuliers puisque 16 répondants évoquent des questions en lien avec la sexualité et la vie amoureuse qui émergent particulièrement à cette étape.

La tendance suicidaire décelée chez les jeunes occupe le quatrième ordre d'importance en constituant un motif d'intervention pour 32 % des répondants. Des idées suicidaires associées par 6 répondants à la dépression sont décelées particulièrement chez les adolescents. Par contre, un seul intervenant se dit alerté pour des verbalisations suicidaires chez des jeunes du primaire.

En cinquième lieu, **la toxicomanie** des jeunes ou des parents est mentionnée par 24 % des répondants. Par toxicomanie, ces intervenants entendent une consommation abusive et une dépendance soit à la drogue ou à l'alcool.

Des situations d'**abus sexuel** vécues par le jeune sont rencontrées par 20 % des travailleurs sociaux dont 3 seulement précisent que ces situations sont vécues dans la famille.

Appelés à jouer le rôle d'intermédiaire entre **l'école et la famille**, 12 % des intervenants se trouvent concernés par les difficultés de communication et de relation entre ces deux instances.

Finalement, c'est une **instabilité** vécue par des jeunes ayant connu de multiples changements sociaux ou familiaux qui est rapportée par 8 % des répondants. À ce titre, il peut s'agir de changement de milieu de garde, de déménagement ou même d'immigration.

4.4. Les approches qui guident les interventions

Les quatre approches proposées (soit l'approche systémique, l'approche structurelle, l'intervention en situation de crise et l'approche écologique), ont rallié 67 des 68 répondants comme étant celles qui les inspirent le plus dans leurs interventions.

Tableau V
Approches qui guident les interventions (n : 67)

Approches	Nombre de répondants
Systemique	60
Intervention en situation de crise	24
Écologique	3
Structurelle	2
Autres : 21 approches différentes	23

Comme on le constate dans le tableau V une grande majorité des répondants soit 90 % ont opté pour l'approche systémique alors que l'intervention en situation de crise vient en deuxième lieu avec 35 % des réponses. Nous remarquons que 22 répondants ont fait plus qu'un choix et que 18 d'entre eux ont à la fois indiqué l'approche systémique et l'intervention en situation de crise. Par ailleurs, en plus du choix qui leur a été initialement proposé, les répondants énumèrent un éventail d'approches qui leur servent aussi de référence théorique. Parmi elles, l'approche comportementale et la thérapie brève orientée vers les solutions recueillent l'adhésion de quatre répondants.

4.5. Les principaux objectifs d'intervention dans le milieu scolaire

L'ensemble des répondants étaient appelés à formuler leurs principaux objectifs d'intervention dans le milieu scolaire et 62 nous font part de ce qu'ils visent dans ce milieu, se fixant chacun en moyenne deux objectifs (2.46). Alors que 18 % partent d'objectifs de nature très globale visant l'épanouissement de l'élève aux différents plans individuel, familial et

scolaire, l'analyse de l'ensemble des réponses obtenues permet de dégager 7 grands types d'objectifs. Il s'agit d'objectifs portant sur l'intervention familiale, le milieu scolaire, les problèmes individuels et scolaires de l'élève, la prévention, le fonctionnement en équipe multidisciplinaire et l'accès aux services. Nous les présenterons successivement selon la fréquence décroissante de leur mention.

1- Une priorité est accordée par 58 % répondants à des objectifs centrés sur les problématiques familiales. Ces derniers se proposent d'aider la famille à rétablir une harmonie et un équilibre plus sain dans le but d'atténuer l'impact des événements et des problèmes familiaux sur le fonctionnement scolaire de l'enfant. Réduire les conflits à l'intérieur de la famille notamment dans la relation parents-enfants, parents-adolescents et supporter les parents dans leur rôle parental, sont présentés comme deux préoccupations notables pour ces travailleurs sociaux. En fait, ceux-ci cherchent à soutenir les parents dans l'encadrement familial par la récupération de leur autorité et le développement de leurs compétences parentales. Ils essaient ainsi de favoriser aussi bien l'adaptation des parents aux besoins des jeunes que le respect de ces derniers des règles familiales.

2- Un deuxième ensemble d'objectifs mentionné par 44 % des répondants porte sur le milieu scolaire et la problématique relationnelle famille-école. Les travailleurs sociaux se perçoivent comme des consultants aux deux milieux de vie du jeune soit l'école et la famille. Ils tendent à « *contribuer à la promotion des conditions favorables au maintien d'une qualité de vie à l'école* » en favorisant l'adaptation de celle-ci aux besoins du jeune. Ils se présentent d'autre part comme « *agent négociateur* » sensibilisant l'école et la famille à leurs réalités respectives et ce dans le but de réaliser une meilleure collaboration entre ces deux instances.

3- Renforcer l'estime de soi chez le jeune et son sens de la responsabilité et de l'autonomie, motive les interventions sociales de 36 % répondants. Pour aider l'élève à grandir, il s'avère important de l'outiller devant les situations problématiques, de lui permettre de s'exprimer et de ventiler, ainsi que de l'associer à la résolution des problèmes.

4- La problématique scolaire de l'enfant préoccupe 26 % des répondants. Cet ensemble d'objectifs regroupe le développement des capacités d'adaptation et d'intégration de l'élève dans le milieu scolaire ainsi que le soutien de la motivation et de la réussite scolaire.

5- La prévention obtient le même niveau d'attention des répondants qui considèrent l'école comme le premier lieu communautaire de la promotion du mieux-être et de la prévention de la santé globale. Ces travailleurs sociaux visent à « *outiller davantage des jeunes ciblés à des habiletés sociales* » ainsi qu'à prévenir la détérioration des situations. Leurs activités de prévention s'organisent surtout autour de l'abus sexuel et physique, du décrochage scolaire ainsi que de la problématique du suicide chez les jeunes.

6- Le fonctionnement en équipe multidisciplinaire suscite l'intérêt de 15 % participants. Il semble important pour ces derniers de supporter les intervenants impliqués auprès de l'enfant et de sa famille ainsi que de favoriser un travail de collaboration et de concertation.

7- L'accès aux services se situe au même niveau que le précédent. Les répondants insistent sur la rapidité de la réponse aux besoins exprimés et la bonne orientation vers les ressources adéquates.

Finalement et quoique représentant la préoccupation d'un petit nombre de participants la protection des enfants (6 %) et l'intervention en situation de crise (5%) méritent aussi d'être mentionnées.

4.6. Composition de l'équipe-école

Nous avons demandé aux répondants s'ils font partie dans leur milieu de travail d'une équipe-école constituée de différents professionnels. Des 68 répondants, sept personnes répliquent par le négatif, deux d'entre eux expliquant qu'une équipe pareille n'existe pas d'une façon formelle. Un autre répondant précise que les intervenants du CLSC collaborent avec l'équipe-école mais n'en font pas partie.

Les répondants ont été également invités à nommer et à préciser le nombre des différents types d'intervenants ou de gestionnaires appartenant à l'équipe-école. Les résultats fournis nous permettent de calculer le nombre des équipes rassemblant l'un ou l'autre des professionnels ou gestionnaires, ainsi que la moyenne de la présence de chacun de ces derniers par équipe. Le tableau VI qui expose l'ensemble de ces résultats nous permet de constater que la composition des équipes-écoles est très variable aussi bien du point de vue du type des professionnels y faisant partie que de leur nombre.

Tableau VI
Membres de l'équipe - école (n : 61)

Type de professionnel ou de gestionnaire	Nombre d'équipes	Moyenne par équipe
Psychologue	51	1.19
Psychoéducateur	40	1.35
Infirmière	38	1.05
Directeur ou directeur adjoint	36	1.5
Conseiller d'orientation	22	1.54
Orthopédagogue	19	1.16
Travailleur social	18	1.5
Orthophoniste	16	1.06
Éducateur	11	2.27
Éducateur spécialisé	10	1.4
Enseignant	10	3.1
Agent de vie spirituelle	10	1.1
Technicien en éducation spécialisée	7	2.57
Intervenant en toxicomanie	7	1
Responsable de service de garde	4	3.5
Conseiller pédagogique	4	1
Policier	4	1
Hygiéniste dentaire	3	1.33
Organisateur communautaire	3	1
Technicienne en travail social	2	2
Parents bénévoles	2	1.5
Technicien en Loisir	2	1.5
Sexologue	1	1
Médecin	1	1
Agent de relations humaines (ARH)	1	1

4.7. Tendance à référer des élèves aux collègues de l'équipe-école

Parmi 67 répondants faisant partie d'une équipe-école (sur un total potentiel de 68), une grande majorité soit 85 % réfèrent des élèves à deux collègues en moyenne des professionnels des autres disciplines (1.75). Des 15 % qui ne le font pas, deux répondants l'expliquent en mentionnant le débordement des autres intervenants et une entente partagée sur les différents champs de pratique.

Tableau VII
Références aux collègues de l'équipe-école (n : 57)

Professionnel ciblé	Nombre de répondants
Psychologue	34
Infirmière	16
Psychoéducateur	16
Conseillère en orientation	11
Éducatrice	9
Intervenant en Toxicomanie	5
Orthophoniste	5
Orthopédagogue	3
Ergothérapeute	1

Comme le montre le tableau VII, le psychologue ressort comme étant celui qui est le plus sollicité avec 60 % de références. La nécessité d'une évaluation psychologique et intellectuelle « *pour mieux saisir et cerner les difficultés du jeune* » apparaît comme le principal motif de référence pour 21 répondants dont huit précisent le besoin pour une évaluation du trouble de déficit d'attention et d'hyperactivité (TDAH). Sept autres répondants font appel à ce professionnel pour des problèmes psychologiques et de santé mentale.

Le suivi des troubles de comportements s'avère un important motif de référence puisque 32 % des répondants réfèrent les élèves qui manifestent des problèmes à ce niveau en sollicitant l'implication soit de l'éducateur, soit du psychoéducateur. Ce dernier est davantage interpellé vu que 11 des 16 travailleurs sociaux qui font appel à lui, sont motivés par ce type de

problèmes. Il en est de même pour 5 des 9 répondants qui ont recours à l'intervention de l'éducateur.

Les références à l'infirmière (28 %) ont surtout lieu quand il s'agit d'un besoin pour un suivi au niveau de la santé, spécialement vis-à-vis de problèmes liés à l'adolescence tels que les relations sexuelles non protégées, la contraception, la grossesse et les troubles alimentaires.

Le conseiller en orientation, quant à lui, est sollicité pour aider les élèves dans la conception d'un projet d'études à court ou à long terme. Les problèmes de consommation de drogue ou d'alcool sont référés à un intervenant en toxicomanie, les problèmes de langage à l'orthophoniste tandis que les difficultés d'apprentissage impliquent l'intervention de l'orthopédagogue.

Par ailleurs, 20 % des répondants expliquent le motif de la référence sans toutefois indiquer à quel type de professionnel ils s'adressent. Par exemple, tout enfant en besoin d'aide au niveau scolaire, connu par un autre intervenant, dont les parents sont connus par le travailleur social ou souffrant d'un problème de consommation de drogue ou d'alcool fait objet de référence. Le manque de disponibilité des travailleurs sociaux submergés par l'intensité et la fréquence des interventions conduit deux répondants à orienter le client vers un autre professionnel.

4.8. Références reçues de la part des collègues de l'équipe-école

Nous avons demandé aux participants à notre recherche de décrire les situations dans lesquelles ils reçoivent des références de la part des autres professionnels de l'équipe-école. Parmi les 67 travailleurs sociaux répondants à la question, 96 % confirment une forte tendance chez leurs collègues à leur référer des élèves et ce pour différents types de besoins. Chaque répondant évoque en moyenne deux situations (1.56) où il a été sollicité pour intervenir dans un dossier tenu par un professionnel issu d'une autre discipline. Trois répondants disent ne pas

recevoir des références de la part de l'équipe-école, l'un d'entre eux précisant qu'une telle équipe n'existe pas dans ce milieu de travail.

Tableau VIII
Références des collègues de l'équipe-école (n : 64)

Objet de référence	Nombre de répondants
Problématiques familiales	55
Problématiques individuelles	19
Problématiques scolaires	9
Liens avec ressources	6
Intervention psychosociale	4
Relation famille-école	3
Autres	4

1- Nous remarquons d'après le tableau VIII qu'une nette majorité soit 86 % des répondants, reflète une certaine reconnaissance pour l'expertise des travailleurs sociaux scolaires au plan de l'intervention familiale. Ces répondants se disent sollicités lors de difficultés reliées à la vie et à la dynamique de la famille et ayant une incidence sur le fonctionnement scolaire de l'enfant. À ce titre, le besoin de support au niveau du développement des compétences et des habiletés d'encadrement parentales se situe au premier lieu notamment lors de difficultés relationnelles parents-enfants. Les situations de négligence, de crises familiales, de séparation et de conflits conjugaux, de doutes ou de réels abus sexuels et physiques de la part des parents ainsi que des difficultés de la vie courante telles que la maladie ou la mort sont également soulignées.

2- L'abus sexuel ou physique dont l'enfant est victime ou témoin, les idées de fugue, l'estime de soi, les questionnements sur l'orientation sexuelle et la gestion des relations amoureuses, reflètent des problèmes individuels référés à 33 % des répondants. Toutefois, la tendance suicidaire décelée chez le jeune est identifiée par les répondants comme la problématique pour laquelle une plus grande implication de leur part (8/19) est sollicitée par leurs collègues des autres professions.

3- En troisième lieu, le fonctionnement scolaire de l'enfant justifie l'intervention des travailleurs sociaux dans le dossier de l'élève et fait l'objet de 14 % des références. Les difficultés d'adaptation scolaire, les troubles de comportements et d'apprentissage, le manque de motivation, l'absentéisme et l'abandon scolaire, ainsi que les difficultés relationnelles avec les pairs, sont énoncés comme conduisant à ces références.

4- La connaissance par les travailleurs sociaux des ressources extérieures à l'école, est utilisée et explique 9 % des références notamment en lien avec le DPJ.

Finalement, une intervention psychosociale est attendue de 6 % répondants, alors que 5 % des intervenants sont sollicités pour faciliter la communication et la médiation entre la famille et l'école.

Il reste à signaler que les répondants n'apportent pas de précisions concernant le type de professionnels qui font appel à leurs compétences. Le psychologue, l'infirmière et le psychoéducateur sont mentionnés sans plus de détails.

4.9. Le fonctionnement de l'équipe-école

Après avoir fourni aux répondants une définition de la multidisciplinarité et de l'interdisciplinarité, nous leur avons demandé d'estimer lequel de ces deux modes de fonctionnement est reflété dans leur pratique en milieu scolaire. Le tableau IX expose les réponses de 67 répondants faisant partie d'une équipe-école (un répondant expliquant qu'il n'existe pas une équipe multidisciplinaire dans son milieu scolaire).

Tableau IX
Le fonctionnement de l'équipe-école (n : 67)

Davantage inspiré par la multidisciplinarité	Partagé entre les deux	Davantage inspiré par l'interdisciplinarité
28	24	15

Aucun mode de fonctionnement en équipe ne semble être dominant dans la dynamique des équipes-écoles concernées par la recherche. Toutefois, avec 42 % de réponses, la multidisciplinarité occupe une plus grande place que l'interdisciplinarité (22 %), alors que 36 % des répondants estiment que la pratique de leur équipe reste partagée entre les deux.

4.10. L'apport spécifique des travailleurs sociaux scolaires au sein de l'équipe-école

Dans une question ouverte, les travailleurs sociaux scolaires ont été invités à décrire leur contribution spécifique au sein de l'équipe-école. Soixante trois répondants nous ont communiqué leur opinion, chacun citant en moyenne deux aspects qui lui sont spécifiques. Les différents champs d'expertise qui traduisent la conception véhiculée par ces répondants quant à la spécificité de leur action sont illustrés dans le tableau X.

Tableau X

La spécificité des travailleurs sociaux au sein de l'équipe-école (n : 63)

Champ d'expertise	Nombre de répondants
L'intervention familiale	37
La vision globale	25
Le lien avec les ressources	24
L'intervention auprès du personnel scolaire	17
Les activités de prévention	7
L'intervention individuelle auprès du jeune	7
L'intervention en situation de crise	4
L'implication au sein de l'équipe multidisciplinaire	3
Divers	3

1- Le suivi des familles à court et à long terme est perçu comme étant du ressort des travailleurs sociaux scolaires par 59 % des répondants qui considèrent que le champ de la dynamique familiale relève de leur compétence. Une aptitude à évaluer les besoins des familles, à comprendre le fonctionnement familial et à intervenir au niveau des relations familiales est soulignée par les répondants.

Dans le but de fournir un accompagnement aux élèves affectés par une situation familiale difficile, l'intervention sociale revêt différentes dimensions. Un travail de médiation et de négociation entre parents et enfants s'avère pertinent, au même titre qu'un support aux parents dans le développement de leurs compétences et de leur habiletés d'encadrement parentales.

2- Le deuxième pôle qui attribue une certaine spécificité à l'action des travailleurs sociaux scolaires membres de l'équipe-école consiste pour 40 % des répondants dans leur vision et approche globale. Alors que la majorité de ces répondants qualifient l'approche globale dont il est question de systémique, certains d'entre eux parlent d'approche psychosociale. Cette dernière repose sur une « *analyse psychosociale qui porte sur l'ensemble individu-environnement de la situation de la personne* ». Une telle analyse fait ressortir la contribution des différents acteurs impliqués auprès du jeune, aussi bien dans la création que dans l'atténuation des problèmes de ce dernier à l'école. Dans cette perspective et « *afin d'agrandir le champ de perception des situations* », les travailleurs sociaux font preuve d'une bonne connaissance des différents milieux de vie de l'enfant, soit l'école, la famille et la communauté, ainsi que le réseau des politiques sociales au sens plus large.

3- Le lien avec les ressources est mentionné par 38 % des répondants. Cela comprend la communication de l'information pertinente quant à des types de services et/ou à des lois sociales. En ce qui a trait aux types de services, les participants évoquent le lien avec les autres établissements du réseau, notamment le CLSC et le DPJ, ainsi qu'une possibilité d'orientation vers des services spécialisés et des ressources communautaires. Les démarches auprès du DPJ sont citées par 8 des 24 répondants.

4- L'intervention au niveau du système scolaire évoquée par 27 % des travailleurs sociaux repose sur une consultation auprès du personnel et de la direction de l'école et une facilitation de la relation famille-école. Se présentant comme « *une ressource extérieure pour l'équipe-école* », « *dotée d'habiletés et de connaissances au plan clinique* », les répondants disent apporter une opinion professionnelle susceptible de contribuer au développement de la réflexion commune.

Par ailleurs, ils visent à sensibiliser les deux milieux de vie du jeune à leurs besoins, forces et réalités respectives.

5- Les activités de prévention indiquées par 11 % des répondants tournent surtout autour de l'évitement de l'abus sexuel et physique, de la violence et du suicide.

6- Avec le même taux de réponses que l'élément précédent, l'intervention individuelle auprès de l'enfant porte sur des problèmes personnels vécus par l'élève. L'agression sexuelle entre jeunes, les relations amoureuses, les problèmes de consommation, les difficultés dans la relation avec les pairs et l'absentéisme scolaire sont mentionnées. Notons que chacune de ces problématiques est citée par un seul intervenant.

Finalement l'intervention en situation de crise constitue pour 6 % des répondants un spécifique à leurs interventions, alors que 5 % des travailleurs sociaux considèrent leur implication au sein de l'équipe multidisciplinaire où ils s'efforcent de favoriser un travail de collaboration et de complémentarité comme un élément de distinction.

4.11. La reconnaissance de la spécificité des travailleurs sociaux scolaires

La spécificité de leur rôle au sein de l'équipe-école, telle que décrite par les travailleurs sociaux participant à notre recherche semble être reconnue selon 88 % des répondants puisque 57 de 65 répondants l'affirment, 37 d'entre eux appuyant leur réponse sur un critère précis qui leur sert à faire ce constat. Soulignons que bien que la question concerne principalement les membres de l'équipe-école, les répondants évoquent également à quelques reprises l'attitude du personnel scolaire par rapport à la reconnaissance de leur spécificité.

Ainsi, pour 29 répondants, la tendance à leur référer des élèves ou à les consulter lors de certaines situations, sert de premier critère. Cette initiative est davantage remarquée chez les professionnels de l'équipe-école (18 répondants) que chez le personnel scolaire (8 répondants).

La nature de ces références jugées comme étant en lien avec leur spécificité professionnelle, paraît importante pour 14 de ces 29 répondants, notamment au plan de l'intervention auprès des parents et des familles.

La reconnaissance de leur spécificité est davantage due, pour 4 répondants, à des facteurs indépendants de leur rôle professionnel, tel que le facteur temps ou la continuité du personnel qui favorisent l'établissement d'une meilleure relation de confiance entre les intervenants du milieu scolaire ou bien l'effort personnel dans l'affirmation de soi en tant que professionnel habile et compétent.

Les quatre autres répondants se contentent de confirmer la reconnaissance de leur spécificité en soulignant le respect mutuel qui régit la relation des professionnels les uns avec les autres et la compréhension du rôle et du champ d'action des travailleurs sociaux.

Cependant, il n'en demeure pas moins que 9 des 57 répondants (soit 14 % des 65 répondants) qui affirment que leur spécificité est reconnue, soulèvent des insatisfactions soulignant que leur rôle n'est pas encore complètement connu et reconnu. À cet égard, deux répondants déplorent le manque de collaboration de la part de la direction, l'un d'eux accusant cette dernière de marginaliser les travailleurs sociaux scolaires quand leurs interventions ne coïncident pas avec ses orientations. Désignant les professionnels de l'équipe-école, les sept autres répondants critiquent les attentes irréalistes vis-à-vis de leur travail où un changement spectaculaire des comportements et une mobilisation automatique des parents leurs sont demandés. Une incompréhension de certains postulats de base de la profession tels que la confidentialité, l'aspect volontaire du client et le partenariat avec les familles est également pointée. Certains rappellent que les travailleurs sociaux scolaires doivent être proactifs dans la définition de leur rôle pour prendre leur place et démontrer leur expertise et leur crédibilité au sein de l'équipe-école.

Quatre autres répondants (6 %) se balançant entre le « oui » et le « non » confirment les insatisfactions soulevées par leurs collègues, l'un d'eux insistant sur la difficulté des dirigeants

du milieu scolaire à accepter leur rôle et leur mandat. Par ailleurs, seulement 6 % des participants affirment que leur spécificité n'est pas reconnue et que leur rôle doit être réexpliqué aux autres partenaires. À cet égard, la direction et le personnel de l'école sont particulièrement concernés, accusés d'un manque de support aux travailleurs sociaux et d'une tendance à exclure les jeunes et leurs parents.

Ainsi, le nombre des répondants soulevant des insatisfactions quant à la reconnaissance de leur spécificité au sein de l'équipe-école s'élève à 26 % dont paradoxalement 14 % ayant répondu par l'affirmatif à cette question.

4.12. Une meilleure reconnaissance du service social scolaire au sein de l'équipe-école

Les travailleurs sociaux qui jugent que la reconnaissance de leur spécificité fait entièrement défaut au sein de l'équipe-école, ont été sollicités à proposer des pistes d'action susceptibles d'améliorer la situation. Six travailleurs sociaux scolaires insatisfaits partiellement de la reconnaissance dont profite leur rôle, nous ont également fait part de leurs suggestions. Dans l'ensemble, nous avons ainsi recueilli l'opinion de 10 répondants.

Plusieurs invitent les directions des écoles à préciser davantage le mandat qu'elles attribuent aux travailleurs sociaux et à cesser de « *considérer le service social scolaire comme de l'intervention de deuxième et de troisième ligne* ».

Une diminution de la charge allouée aux travailleurs sociaux en termes du nombre d'écoles à desservir est jugée nécessaire par 3 répondants. Donnant lieu à une présence plus significative à l'école, une telle mesure permettrait aux travailleurs sociaux une meilleure implication au sein de cette dernière, ce qui les aiderait à s'affirmer davantage en se faisant mieux connaître.

Mais, il n'en demeure pas moins qu'une attitude proactive de la part des travailleurs sociaux scolaire peut être une initiative judicieuse. Deux répondants mettent en relief

l'importance de contribuer activement à la définition et la transmission du rôle et de la spécificité du service social afin de « *prendre une place doucement, être complice plus que compétitif* ».

4.13. Les principales attentes de l'école à l'égard des travailleurs sociaux

Explicitées par 64 répondants les principales attentes de l'école à l'égard des travailleurs sociaux (en moyenne 2.6 attentes pour chaque répondant), s'articulent autour d'une dizaine de thèmes environ, illustrés dans le tableau XI.

Tableau XI
Les principales attentes de l'école (n : 64)

Attentes de l'école	Nombre de répondants
L'intervention auprès des familles	36
La collaboration avec le personnel de l'école	33
La disponibilité et la visibilité	18
L'amélioration du fonctionnement scolaire du jeune	16
La facilitation du lien famille-école	13
La prévention	11
L'intervention psychosociale auprès du jeune	10
L'intervention rapide	9
Le lien avec les ressources	8
L'efficacité	6
La protection des enfants	5

1- L'intervention auprès des familles : fournir de l'aide aux parents des jeunes en difficulté et régler les problèmes familiaux, reflètent les attentes de l'école selon 56 % des répondants. Mais, si le support aux parents est présenté par 23 répondants comme une fin en soi, 13 autres intervenants soulignent l'importance qu'accorde l'école aux répercussions positives d'une telle intervention sur le fonctionnement scolaire du jeune. Ajoutons que 10 répondants associent la prise en charge familiale à une intervention individuelle auprès de l'enfant.

2- La collaboration avec le personnel de l'école : exprimée par 52 % des répondants, cette attente revêt deux dimensions. Elle prend la forme d'une intégration et d'un support à l'équipe-école en tant que telle d'une part, et au personnel de l'école, direction et enseignants d'autre part. Une concertation continue avec les autres intervenants est considérée comme susceptible de maximiser l'efficacité de l'intervention. Cette concertation est traduite essentiellement par une participation aux rencontres multidisciplinaire, une contribution aux plans d'intervention et une consultation auprès de l'équipe-école. La collaboration avec la direction et les enseignants sur laquelle la majorité de ces répondants mettent l'accent, s'exerce par le support et le partage d'avis professionnel notamment dans la compréhension et l'interprétation de certains problèmes et situations.

3- La disponibilité et la visibilité : perçues comme exigence de la part l'école par 28 % des répondants, la disponibilité et la visibilité s'avèrent primordiales lors des situations d'urgence et des moments critiques. Assurées par une présence régulière à l'école, elles permettent une réponse immédiate aux besoins et une prise en charge à temps des références.

4- L'amélioration du fonctionnement scolaire du jeune : selon 25 % des répondants, l'école recherche des intervenants qui soient en mesure de faire un suivi auprès des enfants souffrant de difficultés sur le plan scolaire. Parmi les 16 répondants, 7 intervenants ne précisent pas sur quel aspect du fonctionnement scolaire ils sont appelés à agir. L'intervention sur le plan comportemental est mentionnée par 6 autres personnes, tandis que les 3 autres intervenants se disent appelés à répondre aux références des échecs et à favoriser la réussite scolaire de l'enfant.

5- La facilitation du lien famille-école : 20 % des répondants se voient assigner la tâche de la médiation entre la famille et l'école. Il s'agit d'un besoin exprimé par les instances scolaire afin de leur faciliter le contact avec les parents et d'améliorer la relation et la communication avec ces derniers.

6- La prévention : la poursuite d'un travail de prévention est une attente adressée par l'école à 17 % des répondants dont 6 situent cette action dans le cadre d'une intervention de groupe. Deux intervenants définissent l'objet de leurs projets préventifs, l'un se penchant sur l'abus sexuel, l'autre s'intéressant à la gestion de la colère, l'estime de soi et les habiletés sociales. Un intervenant parle de la prévention dans le sens d'« arrêter la détérioration de la situation ».

7- L'intervention psychosociale auprès du jeune : les difficultés personnelles vécues par l'élève s'avèrent une préoccupation pour l'école selon 16 % des répondants. « Aider le jeune à se sentir mieux dans sa peau » et lors de difficultés sociales et familiales, notamment en période d'adolescence, reflètent cette préoccupation. En plus d'être disponibles pour rencontrer ces jeunes, les travailleurs sociaux doivent veiller à une bonne évaluation de la situation afin d'apporter l'aide psychosociale la plus pertinente.

8- Une intervention rapide : une intervention directe et rapide se traduisant par un suivi aux références dans les plus brefs délais et une réponse immédiate aux demandes de suivi et de l'information est exigée de 14 % des intervenants. Les demandes en question peuvent survenir soit du personnel scolaire, soit du jeune ou de sa famille.

9- Le lien avec les ressources : les ressources communautaires notamment le CLSC et le DPJ se présentent comme des partenaires à l'école. Ainsi, 13 % des répondants sont interpellés pour assurer le relais avec les organismes appropriés lors d'un besoin de l'école pour des services particuliers.

10- Efficacité : exigée explicitement de 9 % des répondants, l'efficacité demandée consiste en un impact positif et concret de l'intervention qui se concrétise notamment par des changements visibles dans le fonctionnement socioscolaire du jeune.

11- La protection des enfants : c'est seulement 8 % des répondants qui se voient chargés d'assurer la protection des enfants, nécessitant selon 3 d'entre eux un recours à la DPJ.

Cependant, il n'en demeure pas moins que les attentes de l'école suscitent des critiques de la part de 19 % des répondants. La majorité de ceux-ci estiment que ces attentes sont irréalistes exigeant un changement rapide du milieu familial et une action « *sur* » plutôt qu' « *avec* » les familles.

4.14. La satisfaction des rapports avec l'école

Dans le cadre d'une question fermée nous avons demandé aux travailleurs sociaux participant à notre recherche de préciser s'ils sont globalement satisfaits ou non de leur relation avec l'école. Les réponses obtenues de 67 intervenants sont illustrées dans le tableau XII.

Tableau XII

Satisfaction des rapports avec l'école (n : 67)

Oui	Non	Oui et non
53	10	4

Comme le montre le tableau présenté ci-dessus, la majorité des travailleurs sociaux (soit 79 %) se disent satisfaits de leur relation avec l'école. Par ailleurs, 15 % d'entre eux affirment leur insatisfaction alors que 6 % ont un avis partagé.

4.15. Facteurs contribuant à la satisfaction ou à l'insatisfaction de la relation avec l'école

Après avoir demandé aux répondants d'évaluer globalement leur satisfaction à l'égard des rapports entretenus avec l'école, nous les avons suscités à préciser les facteurs qui influencent cette relation. Soixante-cinq répondants se sont montrés intéressés à entreprendre une telle réflexion. Des 79% des intervenants qui se disent satisfaits de leur relation avec l'école, 51 expliquent les facteurs résidant derrière leur satisfaction (1.4 en moyenne par répondant).

Tableau XIII
Facteurs contribuant à la satisfaction de la relation
avec l'école (n : 51)

Facteurs contribuant à la satisfaction	Nombre de répondants
La collaboration de l'équipe-école	25
La collaboration de l'école	18
La reconnaissance de leur travail	13
L'investissement des répondants dans le milieu de travail	7
L'ancienneté dans le milieu de travail	4
L'appartenance au CLSC	3
La stabilité de l'intervenant dans une même école	1

1- La prévalence d'une relation de collaboration avec les professionnels de l'équipe-école est appréciée par 49 % de ces répondants. Dans ce sens, 19 répondants reflètent leur satisfaction des échanges établis avec les autres intervenants. Les qualifiant de bons, d'agréables et de positifs ces échanges sont décrits comme privilégiés, reflétant « *vraiment un esprit d'équipe* » où la complicité, le respect de la spécificité de chacun, la planification en commun et l'échange sont de mise.

2- Le deuxième facteur déterminant la satisfaction de 35 % de ces travailleurs sociaux scolaires dépend de leur relation avec le personnel scolaire. Alors qu'une majorité de ces répondants parlent d'une façon générale d'ouverture et de confiance manifestées à l'égard de leurs interventions, deux répondants explicitent les gestes de collaboration posées. Un intervenant témoigne de « *l'implication très grande du milieu scolaire à s'investir dans l'aide à apporter à un enfant* », l'autre témoigne de « *l'implantation des nouvelles approches ou activités m'aide à atteindre mes objectifs* ». L'autonomie reconnue aux travailleurs sociaux constitue aussi un objet de satisfaction pour cinq répondants. Dans ce sens, la latitude de gérer le temps et les interventions « *entre les différentes écoles selon les besoins du moment et non les exigences des écoles* » représente un avantage. Il en est de même pour la compréhension des contraintes liées à l'horaire de travail et aux règles de confidentialité auxquelles les travailleurs sont tenus.

3- La reconnaissance de leur expertise et de leur compétence spécifique est soulignée par 25 % des 51 travailleurs sociaux exposant les facteurs de satisfaction de leur relation avec l'école. Cette reconnaissance se traduit essentiellement par l'ouverture, la confiance et le respect mutuel. Notons que les répondants en font mention sans préciser s'il s'agit d'une reconnaissance acquise de la part du personnel scolaire en général ou dans le cadre de l'équipe multidisciplinaire plus particulièrement.

4- Le quatrième facteur influençant la satisfaction de 14 % des 51 répondants dépend quant à lui de l'initiative et de l'investissement de ces derniers dans leur milieu de travail. À ce titre, 5 répondants se réfèrent à leur crédibilité personnelle ainsi qu'à l'efficacité et la rapidité de leurs interventions. Deux autres intervenants évoquent leur connaissance et leur respect du système scolaire.

5- Le facteur temps se montre également susceptible de renforcer la relation avec le milieu scolaire pour 8 % de ces intervenants. Ils témoignent à ce sujet de la consolidation de la reconnaissance du milieu scolaire, de la confiance et de l'adaptation mutuelle au fil des années d'expérience durant lesquelles chacun d'eux a dû faire ses preuves.

6- Une minorité de ces répondants (soit 6 %), tirent leur satisfaction de leur appartenance au CLSC, voire à un autre établissement que celui de l'école. Le soutien fourni par le CLSC et son ouverture à rendre les travailleurs sociaux disponibles dans les écoles ainsi que l'effort réalisé pour clarifier le rôle et les limites de ceux-ci, sont mis en relief.

7- Finalement et bien qu'elle ne soit pas significative du point de vue nombre de répondants, la stabilité du même intervenant dans la même école, mentionnée par un seul intervenant mérite d'être mentionnée.

En ce qu'il est des facteurs d'insatisfaction, il convient de souligner que 10 répondants ayant déjà manifesté leur appréciation de la relation entretenue avec l'école, ne manquent pas de relever quelques critiques. Les autres thèmes d'insatisfaction sont soulevés par les 10 répondants

qui ont explicité clairement leur mécontentement ainsi que par les 4 répondants qui se sont montrés indécis. Le nombre des intervenants exprimant des insatisfactions dans leur relation avec l'école atteint ainsi 24 personnes, soit 36 % de l'ensemble des répondants dont chacun énumère 1.2 facteurs en moyenne. Ces facteurs se répartissent sur huit plans et sont exposés dans le tableau XIV.

Tableau XIV
Facteurs d'insatisfaction de la relation avec l'école (n : 24)

Objet d'insatisfaction	Nombre de répondants
La relation avec le personnel scolaire	13
La méconnaissance du rôle des travailleurs sociaux	5
Le manque de temps alloué à chaque école	5
La relation avec l'équipe-école	3
Le roulement du personnel scolaire	3

1- La relation avec le personnel de l'école constitue le premier objet d'insatisfaction. Critiquée par 13 des répondants, cette relation se caractérise par un manque d'échanges et de concertation avec le personnel scolaire. La philosophie du milieu scolaire notamment de la direction, est également mise en question, en raison de l'exigence d'un conformisme tant des intervenants que des parents, tout en se déresponsabilisant vis-à-vis des enfants en difficulté. Pour 4 répondants, la collaboration avec l'école devient encore plus difficile avec les divergences de vision entre le CLSC et les responsables du milieu scolaire.

2- Le deuxième objet d'insatisfaction mentionné par 5 répondants, tient à la méconnaissance du rôle et de la spécificité des travailleurs sociaux. Ces intervenants font face à des attentes irréalistes, à un manque de considération de leur intervention ainsi qu'à une inacceptation de certains principes du travail social tel que l'aspect volontaire de l'intervention.

3- Par ailleurs, 5 répondants déplorent le manque de temps alloué à chaque école, ce qui leur donne l'impression « *de rester "de la visite"* » malgré « *une grande implication* » de leur part.

La présence limitée qu'ils assurent dans le milieu scolaire entrave à leur avis leur intégration dans ce milieu et les empêche d'apporter une aide pertinente ou d'ébaucher des projets novateurs. De plus, le peu de temps accordé à une école contribue au morcellement de leur travail et à l'éclatement de leur rôle.

4- L'équipe-école à son tour s'avère responsable de l'insatisfaction de 3 répondants. Le travail en solo, des attentes irréalistes et même une approche d'exclusion de l'école lorsqu'il y a une difficulté, sont mis en cause.

5- Le changement permanent et le grand roulement du personnel scolaire qui exige de perpétuels réajustements et implique une discontinuité des projets, déplaît à son tour à 3 répondants.

4.16. Le fonctionnement de l'équipe multidisciplinaire du CLSC

En demandant aux répondants de se référer aux définitions déjà fournies de la multidisciplinarité et de l'interdisciplinarité, nous les avons invités à estimer lequel de ces deux modes de fonctionnement s'applique à l'équipe-jeunesse. Le fonctionnement de cette équipe tel que décrit par 62 travailleurs sociaux répondant à la question, est reflété dans le tableau XV.

Tableau XV

Le fonctionnement multidisciplinaire en CLSC (n : 62)

Davantage inspirée par la multidisciplinarité	Partagée entre les deux	Davantage inspirée par l'interdisciplinarité
31	16	13

Comme c'est bien illustré dans ce tableau, la multidisciplinarité, mentionnée par 50 % des répondants, semble encore dominer dans les équipes multidisciplinaires du CLSC. L'interdisciplinarité gagne sensiblement une moins grande ampleur avec 21 % des répondants,

alors que de l'avis d'un nombre plus important de ces répondants, soit 26 %, leur équipe demeure partagée entre les deux modes de fonctionnement désignés.

4.17. La composition de l'équipe multidisciplinaire du CLSC

Les répondants ont été invités à mentionner les membres de l'équipe-jeunesse ainsi que leur nombre. Des 6 répondants n'ayant pas fourni de réponse à cette question, un travailleur social explique qu'il n'existe pas actuellement une équipe multidisciplinaire dans son secteur d'activités. Le tableau XVI illustre les réponses de 62 répondants en exposant les différents types de professionnels et de gestionnaires présents dans l'équipe-jeunesse, le nombre des équipes dont ils font partie, ainsi que la moyenne de la présence de chacun d'entre eux par équipe.

Tableau XVI
Composition de l'équipe-jeunesse (n : 62)

Type de professionnel ou de gestionnaire	Nombre des équipes dont il fait partie	Moyenne de sa présence par équipe
Infirmière	52	5.38
Travailleur social	52	4.76
Psychologue	29	1.51
Hygiéniste dentaire	23	2.39
Médecin	18	2.33
Psychoéducateur	18	1.61
Agent de relations humaines (ARH)	16	3.43
Éducateur	9	2.33
Organisateur communautaire	7	1.14
Auxiliaire familiale	6	3.83
Nutritionniste	6	1.33
Ergothérapeute	4	1
Technicienne en travail social	4	2
Chef de programme	4	1
Conseiller d'orientation	3	1.66
Orthophoniste	3	4
Gestionnaire	3	1
Sexologue	2	3
Directeur	2	1
Assistante au chef d'équipe	2	1
Coordonnateur	2	1
Cadre	1	1
Chef d'équipe	1	1
Art thérapeute	1	1
Technicienne en garderie	1	1
Éducateur spécialisé	1	1
Physiothérapeute	1	1
Psychothérapeute	1	1

4.18. La relation avec les professionnels de l'équipe multidisciplinaire du CLSC

La relation avec les autres professionnels exerçant au sein de l'équipe multidisciplinaire du CLSC s'avère globalement positive et satisfaisante pour 63 % des 62 répondants qui ont répondu à une question traitant de cet aspect. Qualifiée de bonne, de fonctionnelle, d'excellente

et de coopérante, cette relation semble renforcer la collaboration et la concertation. Elle est décrite comme étant basée sur la complémentarité et l'échange d'informations et d'expertises. Le climat de confiance qui y prévaut favorise le respect des différences, de la place, ainsi que de la particularité du rôle et du champ d'expertise de chacun.

Quoique bonne dans son ensemble la relation interdisciplinaire n'est pas dépourvue de difficultés, 51 % des répondants exprimant des insatisfactions à cet égard.

Sans exprimer un malaise important au niveau de la relation avec les autres professionnels, 32 % des répondants (dont 8 ayant soulevé des aspects positifs à cette relation), font remarquer que les contacts et la concertation manquent au sein de l'équipe. Un certain individualisme dans le travail ainsi qu'une carence au niveau des projets communs et des suivis conjoints sont soulignés. L'absence de réunions de concertation, l'implication des travailleurs sociaux dans les écoles et le spécifique relatif à la tâche de chacun sont rendus responsables de cet état de faits.

Reflétant un degré d'insatisfaction plus élevé, 19 % des répondants déplorent une carence au niveau de la définition du rôle et de la reconnaissance de la spécificité des différents professionnels. Certains parlent de « zones de frustrations » ou de « zones grises » pour évoquer un manque de différenciation relatif aux tâches et au mandat de chacune des disciplines impliquées. Ces difficultés sont particulièrement rencontrées avec les infirmières accusées par 7 répondants d'un empiètement sur le territoire des travailleurs sociaux, et ce par l'élargissement d'un volet psychosocial à travers divers programmes : éducation sexuelle, habiletés sociales, violence.

4.19. La référence aux professionnels de l'équipe multidisciplinaire du CLSC

Interrogés sur leur tendance à référer des élèves aux collègues des autres disciplines de l'équipe multidisciplinaire du CLSC, 80 % de 64 répondants répliquent affirmativement (sur un

total potentiel de 68). Les différents motifs nécessitant une telle démarche sont exposés dans le tableau XVII, chaque intervenant en évoquant 1.31 en moyenne.

Tableau XVII

Référence aux collègues de l'équipe multidisciplinaire du CLSC (n : 51)

Objet de référence	Nombre de répondants
Besoins médicaux	29
Problèmes psychologiques et de santé mentale	19
Problèmes de comportement chez le jeune	13
Problèmes familiaux	6

1- Les questions nécessitant des compétences médicales sont celles qui font le plus fréquemment objet de référence pour 57 % de ces 51 répondants. Alors que 8 répondants n'indiquent pas à quel type de professionnel ce genre de situations est orienté, l'infirmière, sollicitée par 17 répondants, profite de la plus grande partie des références. Il peut s'agir à cet égard de malaises physiques, de problèmes d'hygiène corporelle, de stress, de troubles de sommeil ainsi que de problèmes liés à l'adolescence tels que la grossesse, la contraception, les maladies transmissibles sexuellement et les troubles alimentaires. Trois intervenants disent orienter vers le médecin sans toutefois justifier le besoin pour une telle référence. Les services de la clinique-jeunesse sont finalement utilisés par un seul répondant.

2- Les problèmes psychologiques et de santé mentale tant pour l'évaluation que pour le traitement, motivent 30 % des répondants à demander la collaboration des professionnels d'autres disciplines. Alors que 5 répondants ne précisent pas à quel type de professionnels ils font appel, le psychologue se trouve principalement interpellé recevant des références de la part de 8 intervenants. La collaboration du médecin est recherchée à moindre degré, 3 répondants disent avoir recours à son expertise en cas d'état dépressifs, de problèmes de santé mentale chez les adolescents ainsi que pour l'évaluation du risque suicidaire. Dans deux des CLSC employeur la référence se fait à un programme particulier soit à l'équipe de santé mentale ou à l'équipe-jeunesse. Mentionné par un seul répondant, le pédopsychiatre est sollicité pour une « *Évaluation*

en santé mentale plus pointue ». Par ailleurs, 5 répondants ne disent pas à quel type de professionnel ils ont recours.

3- Les problèmes de comportement chez le jeune constituent à leur tour un sujet de référence pour 25 % des répondants. Le suivi requis pour ce genre de problèmes nécessite selon 10 de ces intervenants une orientation soit vers l'éducateur ou vers le psychoéducateur. L'évaluation des troubles de comportement, notamment du TDAH semble, quant à elle, relever selon 2 répondants de la compétence du médecin et selon un seul répondant de celle du psychologue.

4- Pour 12 % des répondants, l'enfant est référé lorsque le problème qu'il présente n'est pas d'ordre scolaire mais relevant plutôt d'une problématique familiale. Deux intervenants précisent que c'est vers l'équipe enfance-famille qu'ils s'adressent dans ce genre de situations.

En somme, différents professionnels sont sollicités quoique les motifs de référence ne soient pas toujours explicités. Des 51 répondants qui ont tendance à référer des élèves vers les collègues du CLSC, 38 personnes indiquent en moyenne un professionnels (1.39) vers lesquels ils s'adressent. Le tableau XVIII illustre la fréquence de recours des répondants à chacun des professionnels concernés.

Tableau XVIII

Les professionnels sollicités par les travailleurs sociaux scolaires (n : 38)

Type de professionnel	Nombre de répondants
Infirmière	18
Psychologue	10
Éducateur	7
Médecin	6
Psychoéducateur	5
Orthophoniste	2
Auxiliaires familiales	2
Thérapeute en art	1
Hygiéniste dentaire	1
Ergo thérapeute	1

Mentionnée par 47 % des répondants, l'infirmière semble être celle à qui on s'adresse le plus. Le psychologue occupe la deuxième place avec 26 % des travailleurs sociaux qui lui font des références, alors que le psychoéducateur vient en troisième lieu (sollicité par 18 % des répondants). Alors que 16 % des travailleurs sociaux réfèrent au médecin, 13 % s'adressent à l'éducateur. D'autres collègues de l'équipe multidisciplinaire du CLSC tels que l'orthophoniste, l'auxiliaire familiale, le thérapeute en art, l'hygiéniste dentaire et l'ergothérapeute ne semblent recevoir des références que très rarement.

Par ailleurs, (et dans cinq CLSC) c'est vers des programmes particuliers que la référence a lieu comme par exemple à la clinique-jeunesse, l'équipe-famille, famille-enfance ou encore à l'équipe de santé mentale.

Sur un autre plan, sur les 20 % des répondants qui n'ont pas tendance à référer des élèves aux autres professionnels de l'équipe multidisciplinaire, 9 ne justifient pas leur attitude. Deux intervenants disent se suffire par la consultation et un répondant explique que la situation ne s'est pas jusque là présentée à lui.

4.20. Références reçues de la part des professionnels de l'équipe multidisciplinaire du CLSC

Dans le but d'explorer le recours des professionnels de l'équipe-jeunesse à l'expertise des travailleurs sociaux scolaires, nous avons demandé aux répondants de décrire les situations pour lesquelles ils reçoivent des références de la part de leurs collègues. Des 64 intervenants nous faisant part de leur expérience par rapport à ce sujet, 88 % rapportent une forte tendance chez les autres professionnels à solliciter leur collaboration. Le tableau XIX rend compte des différents motifs qui suscitent de telles références, chacun des répondants en mentionnant 1. 2 en moyenne.

Tableau XIX
Références des professionnels de l'équipe-jeunesse (n : 56)

Objet de référence	Nombre de répondants
Difficultés d'ordre familial	34
Problématiques scolaires	20
Difficultés individuelles de l'élève	5
Intervention psychosociale	3
Divers (6)	6

1- Le plus important motif de référence est lié à des difficultés d'ordre familial puisque 61 % des répondants expliquent qu'ils reçoivent des références de la part des autres collègues quand il s'agit de difficultés touchant la famille. Ces dernières ont surtout trait à l'aspect relationnel à l'intérieur de la famille (conflits conjugaux, relations parents-enfants), ainsi qu'aux soins et à la qualité de l'encadrement parental (négligence, épuisement parental).

2- En second lieu, 36 % des répondants disent recevoir des références lors de problématiques scolaires. Les collègues de l'équipe multidisciplinaire du CLSC font souvent appel à ces travailleurs sociaux lorsque leur client présente des problèmes dans le milieu scolaire. Trois répondants précisent que c'est pour des troubles de comportements que certains élèves leur sont référés.

3- Citées par 9 % des répondants, les difficultés individuelles vécues par l'élève constituent un motif de référence à un degré nettement inférieur aux autres. Dans ce sens, il peut être question de problèmes d'estime de soi, de dépression, de grossesse ou de difficultés vécues suite à un avortement.

4- Les situations qui requièrent une intervention psychosociale sont mentionnées par 5 % des répondants. Par intervention psychosociale, ces intervenants désignent « *une évaluation de nature plus globale sur le plan psychosocial du milieu ou des jeunes en question* ».

Mais, il reste que diverses autres situations entraînent l'implication des travailleurs sociaux dans un dossier tenu par un autre professionnel, notamment en raison d'une connaissance antérieure de la situation en question.

Sur l'ensemble des répondants dont l'intervention est sollicitée par les collègues du CLSC, 32% seulement précisent de la part de quel type de professionnel ils reçoivent ces références. Les infirmières (9 intervenants) semblent être celles qui réfèrent le plus. L'hygiéniste dentaire, le psychologue, le médecin, l'éducateur, le thérapeute en art et même le collègue de la même discipline sont également cités, mais aucun d'eux n'est mentionné par plus de trois répondants.

Les travailleurs sociaux scolaires répondants qui ne reçoivent pas de références de la part des collègues de l'équipe-jeunesse représentent 12 % de l'ensemble des répondants. Alors que deux intervenants n'expliquent pas la raison résidant derrière l'absence de références, quatre d'entre eux la rattachent à une organisation particulière du processus de références dans leur CLSC. Ces dernières relèvent de la responsabilité du service d'accueil ou du chef de service. Un répondant fait remarquer qu'il peut y avoir consultation même s'il n'y a pas référence et un autre explique que les collègues pratiquant dans le CLSC ne lui réfèrent pas d'élèves puisqu'ils ne sont pas dans son école.

4.21. La spécificité des travailleurs sociaux scolaires au sein de l'équipe multidisciplinaire du CLSC

Nous avons invité les participants à notre recherche à préciser leur contribution spécifique en tant que travailleurs sociaux scolaires au sein de l'équipe multidisciplinaire. Parmi les 12 répondants qui ne nous ont pas fourni une réponse, quatre personnes précisent que leur travail au CLSC ne se situe pas dans le cadre d'une équipe. Différentes raisons expliquent ce fait : soit que l'équipe n'existe que théoriquement, soit que le répondant ne fait pas partie d'une équipe en tant que telle ou que son horaire de travail à l'école ne lui permet pas de participer aux rencontres d'équipe au CLSC. Chacun des 56 répondants qui décrivent leur spécificité la rattache en

moyenne à près de deux dimensions (1.8). Le tableau XX rend compte de ces différents champs d'expertise.

Tableau XX

La spécificité des travailleurs sociaux scolaires en CLSC (n : 56)

Champ d'expertise	Nombre de répondants
La vision globale	23
L'intervention auprès des familles	18
L'action dans le milieu scolaire	10
Le lien avec les ressources	10
L'expérience personnelle	10
La prévention	8
L'aptitude à la collaboration	8
L'intervention auprès des adolescents	4
L'animation de groupe	4
L'intervention en situation de crise	3

1- L'évaluation et l'approche des situations avec une vision globale s'avèrent la compétence la plus spécifique selon l'opinion de 41 % des intervenants. La majorité de ces répondants mettent l'accent sur l'analyse et l'intervention psychosociale. Il s'agit là d'une approche basée sur une prise en compte des données individuelles, familiales et écologiques tant au niveau de la lecture des besoins qu'à celui la planification de l'intervention. L'un des répondants tient à préciser que c'est une intervention qui est centrée sur les ressources et les forces du client en interaction avec son environnement.

2- La deuxième dimension décrite comme spécifique aux travailleurs sociaux scolaires, consiste en l'intervention auprès des familles (32 % des répondants situant leur action spécifique à ce niveau). Évaluer la situation d'une famille et apporter une connaissance du milieu familial et du vécu des jeunes caractérise le travail de ces intervenants. Deux répondants précisent que ce sont les parents qui sont ciblés alors que deux autres visent la relation parents-enfants.

3- L'action dans le milieu scolaire est en soi une spécificité pour 18 % des répondants. Il s'agit d'intervenants dont la collaboration avec les collègues du CLSC porte le plus souvent sur une

clientèle scolaire ou de travailleurs sociaux qui considèrent leur appartenance à l'équipe-école comme un élément distinguant leur contribution.

4- La capacité de fournir des informations ou d'établir un lien avec les ressources est également présentée par 18 % des répondants. Le recours à la protection de la jeunesse et aux organismes communautaires semble être le plus courant.

5- Toujours, selon 18 % des répondants, leur spécificité tient à leur expérience personnelle. Dans ce sens, ils mentionnent la formation sur des approches particulières, la connaissance de certaines problématiques notamment le suicide et le volet interculturel, ainsi que l'innovation dans les moyens mis en œuvre lors de l'intervention.

6- La programmation ou l'exécution d'activités de prévention s'avère la spécificité de 14 % des intervenants dont un parle de projets auprès des parents et un autre précise que ce type d'activités a lieu au niveau des classes. Les autres ne décrivent ni le contexte, ni l'objet de la prévention.

7- L'aptitude à la collaboration est présentée par 14 % des travailleurs sociaux scolaires comme une dimension qui leur attribue une certaine spécificité au sein de l'équipe multidisciplinaire du CLSC. Ces intervenants soulignent leur habileté à faire partie d'une équipe, à partager des réflexions et à référer des situations en fonction de l'expertise de chacun.

8- L'intervention auprès des adolescents contribue à la spécificité de 7 % des répondants qui mettent en relief leur expertise à travailler auprès des adolescents et de leurs familles.

9- L'animation de groupe est également nommée par 7 % des répondants qui soulignent leur expérience dans la formation et l'animation de groupes. La cible ou le contenu de cette forme d'activité ne sont pas décrits, un seul répondant parle de groupes de parents. Bien que les activités de groupe puissent avoir une fin de prévention, nous ne pouvons pas les insérer avec cette dernière par manque de précision de la part des répondants.

10- La spécificité du service social scolaire consiste pour 5 % des répondants dans leur capacité à intervenir en situation de crise.

4.22. La reconnaissance de la spécificité par les membres de l'équipe-jeunesse

Après avoir cerné la perception des répondants pour leur contribution spécifique au sein de l'équipe multidisciplinaire du CLSC, nous avons cherché à savoir s'ils considèrent que cette spécificité est reconnue par les membres de l'équipe en question. Des 59 répondants nous faisant part de leur opinion, 88 % affirment que leur spécificité est reconnue. Parmi ces derniers, 31 répondants se contentent de formuler un « oui » sans commenter alors que 21 appuient leur réponse par une explication.

Ainsi, pour 9 intervenants le fait d'être consulté ou de recevoir des références de cas est un indice de reconnaissance de leur apport spécifique. L'expérience auprès des jeunes et en milieu scolaire est particulièrement mentionnée. Quatre autres intervenants attribuent la reconnaissance de leur spécificité à l'appréciation des autres professionnels pour leur intervention auprès des familles. Par ailleurs, un mandat et des fonctions bien définies et respectées contribuent selon 6 autres répondants à la reconnaissance de leur apport spécifique. La question de la spécificité ne semble même pas se poser pour deux répondants qui affirment que les intervenants du CLSC font face à une réalité commune. Dans cette réalité tous les professionnels s'efforcent de rechercher « *l'équilibre entre les besoins des clients, leur capacité d'y répondre et les possibilités que leur environnement puisse y répondre ...* ».

Toutefois, il n'en demeure pas moins que 31 % des répondants soulèvent des insatisfactions et posent des revendications. Parmi ceux-ci 11 répondants avaient déjà affirmé leur satisfaction quant à ce sujet. Cinq d'entre eux déplorent la méconnaissance de leur rôle, ce qui les contraint continuellement à défendre leur profession et à essayer de se forger une place. L'existence des zones grises entre le travail des différents professionnels notamment entre celui des travailleurs sociaux, des infirmières et des psychologues est soulignée par trois autres

intervenants. La marge entre l'intervention du travailleur social et celle du psychologue est considérée comme étant « *souvent mince, [le premier] travaille au plan psychologique et le [second] s'avance sur le terrain familial rencontrant parfois les parents* ». Les infirmières de leur côté sont accusées de s'attribuer plusieurs rôles relevant des travailleuses sociales et d'avoir parfois de la difficulté à référer. Un manque de pouvoir est rapporté par deux répondants et de l'avis de l'un d'eux, ce sont les éducateurs qui s'attribuent tout le pouvoir. L'autre se plaint de la même situation mais avec les psychologues dont l'opinion semble être plus respectée : «... *on nous dit parfois qu'on aime prendre l'opinion d'un psychologue, comme si notre analyse était une "coche en dessous"* ». Finalement, une répondante remarque que bien qu'elle est reconnue comme travailleuse sociale scolaire, elle est davantage consultée pour d'autres expertises telles que l'intervention de deuil auprès des enfants et la thérapie d'impact.

Aux commentaires de ces répondants s'ajoutent ceux de 8 % de leurs collègues qui ont considéré que leur spécificité n'est pas reconnue. Ces derniers déplorent la méconnaissance de leur rôle et de leur place. Un intervenant l'explique par des attentes trop élevées, formulées en fonction des besoins des professionnels plutôt que des besoins de la clientèle.

Deux répondants qui se trouvent incapables d'opter clairement pour un « oui » ou un « non » se joignent aux précédents pour exprimer leur mécontentement. Ils évoquent la sous-estime des autres pour leur travail perçu comme se limitant à « *parler avec les gens* », comme ils critiquent l'attitude de l'école à leur imposer les services à offrir en exigeant les résultats qui lui conviennent.

4.23. Pour une meilleure reconnaissance du service social scolaire par les membres de l'équipe jeunesse

Invités à proposer des pistes d'actions susceptibles de consolider la reconnaissance de leur pratique, seulement trois des cinq répondants qui se disent insatisfaits sur ce plan nous font part de leurs propositions. Toutefois, trois autres intervenants ayant affirmé positivement la reconnaissance de leur spécificité, formulent également un avis. En somme, nous avons recueilli des suggestions de 7 % des répondants.

Ces intervenants insistent sur la nécessité de respecter le rythme et la volonté des clients dans la résolution de leurs problèmes. En d'autres termes, ils exigent du CLSC de reconnaître la spécificité de l'exercice de leur rôle sans les traiter de façon intrusive en imposant les valeurs de l'organisation. Par ailleurs, la mise en œuvre de projets communs et l'augmentation du nombre d'intervenants impliquant une meilleure implication dans le milieu scolaire sont suggérées par ces intervenants. Finalement, une meilleure reconnaissance provinciale de la profession par l'abolition du titre d'agent de relations humaines (ARH) est demandée.

4.24. La collaboration avec le CJ

La collaboration avec le CJ semble être inhérente au travail des répondants, 64 des 68 répondants (96 %) affirmant avoir eu des expériences de collaboration avec les centres jeunesse (CJ) au cours des deux dernières années. Parmi ceux-ci 45 répondants (dont 12 parlent d'une collaboration régulière et fréquente), n'expliquent pas le contexte. Le recours au CJ lors d'un signalement, d'un placement semble motiver le plus souvent les initiatives de collaboration de 11 autres intervenants. Mais cette collaboration peut également consister dans la demande des services d'un éducateur du milieu ou dans une discussion de cas et une concertation clinique. Cinq répondants évoquent diverses situations où une telle collaboration a été nécessaire comme par exemple des références de la part du CJ, des concertations dans le cadre d'une intervention rapide et intensive ou encore au niveau de suivis familiaux et au niveau de la formation.

Toutefois, trois intervenants décrivent la collaboration avec le CJ comme difficile où une très grande restriction dans l'accès aux services et des signalements souvent non-retenus sont remarqués.

4.25. L'élargissement de la concertation entre les ressources de l'école et les intervenants du CLSC et du CJ

L'avis des répondants a été demandé sur la possibilité que les ressources de l'école fassent équipe avec les intervenants du CLSC et du CJ dans un effort d'élargissement des interventions concertées.

Considérant cette mesure comme essentielle et profitable, 52 % des répondants se montrent favorables à l'élargissement des interventions concertées entre les ressources de l'école et celles des intervenants du CLSC et du CJ. Sept de ces intervenants trouvent des avantages inhérents à la collaboration souhaitée. Ils soulignent particulièrement la prise en compte des besoins et de l'intérêt du jeune et l'établissement de services continus.

L'expérience d'une concertation de ce genre est déjà entreprise selon 16 % des répondants (dont trois parlent d'efforts continus pour l'amélioration et la formalisation de cette concertation). Deux autres soulignent leur rôle d'intermédiaire entre l'école et le réseau.

Par contre, 32 % des répondants expriment des doutes quant au succès d'une telle initiative. Bien qu'ils se disent ouverts à cette forme de collaboration, 28 % des intervenants pensent que cette dernière peut avoir des aspects problématiques. L'actualisation d'un réel partenariat en termes de partage des responsabilités sociales, de continuité des services et du respect des mandats de chacun des organismes impliqués s'avère la préoccupation de 13 intervenants. Dans ce sens, la collaboration et l'ouverture du CJ sont mis en doute par quatre répondants qui lui reprochent sa tendance à responsabiliser les intervenants de l'école sans leur communiquer toute l'information nécessaire.

De son côté, la disponibilité du milieu scolaire y compris de l'équipe-école à favoriser une collaboration de ce genre est aussi remise en question par quatre répondants. Les institutions scolaires sont perçues par ces répondants comme privilégiant une philosophie et des valeurs différentes de celles du CLSC et du CJ. On leur reproche d'être très concentrées sur leur fonctionnement, de mal connaître leurs obligations et d'avoir très peur des implications. À ce

titre, le secret professionnel après signalement ou référence du dossier au CLSC pose particulièrement problème. Trois répondants remarquent qu'il faut améliorer les conditions de la collaboration sans toutefois suggérer des actions ou des mesures pour atteindre cet objectif. La difficulté de concilier les horaires et de trouver des locaux entravent la réunion des différents partenaires et constitue de l'avis de deux répondants un obstacle à la concertation entre les différentes attentes et exigences.

L'attitude de ces répondants se trouve fortement appuyée par les 4 % des intervenants qui affirment qu'ils ne sont pas en faveur de cette forme de collaboration. Deux répondants justifient leur position par la divergence des valeurs prônées par les institutions concernées et le renforcement de la lourdeur administrative pour l'accès aux ressources.

4.26. La supervision offerte par le CLSC

Dans une première partie d'une question fermée, nous avons demandé aux répondants si le CLSC leur offre de la supervision. Les réponses obtenues se répartissent comme suit :

Tableau XXI
Supervision offerte par le CLSC (N : 68)

Le CLSC vous offre-t-il de la supervision ?	Nombre des répondants	Pourcentage
Oui	53	78 %
Non	15	22 %

Dans le cadre de la même question, nous avons proposé à ceux qui bénéficient d'une supervision au CLSC de préciser la nature de celle-ci en leur proposant quatre modèles. Une section autre leur permettait de décrire d'autres genres de supervision. Chacun des 53 répondants nous faisant part de la supervision offerte semble en profiter de deux formes en moyenne (2.1). Ces dernières sont exposées dans le tableau XXII.

Tableau XXII
Formes de supervision fournies par le CLSC (n : 53)

Forme de supervision	Nombre des répondants
Rencontres individuelles	33
Rencontres de groupe	32
Consultation	24
Supervision par les pairs	17
Autre(s) forme(s)	7

Comme cela est clairement illustré dans ce tableau, la forme de supervision la plus utilisée dans les CLSC consiste dans des rencontres individuelles (62 %) et de groupe (60 %). Alors que la consultation profite à 45 % des répondants, la supervision par les pairs s'avère disponible pour 32 % de ces travailleurs sociaux. Sept répondants bénéficient d'autres formes de supervision mais sans qu'aucune ne soit signalée par plus que deux répondants.

Par ailleurs, les répondants qui ne profitent pas de supervision ont été invités à décrire leurs besoins relatifs à cet aspect. Six intervenants ayant déjà affirmé qu'ils bénéficient d'une supervision au CLSC se joignent aux huit répondants dont le CLSC n'offre pas de supervision pour exprimer leurs besoins. Chaque répondant choisit en moyenne deux formes (1.9) de soutien dont il désirerait tirer profit. Le tableau XXIII illustre ces besoins.

Tableau XXIII
Soutien souhaité du CLSC (n : 14)

Forme de soutien désiré	Nombre des répondants
Rencontres individuelles	9
Consultation	7
Rencontres de groupe	5
Supervision par les pairs	3
Autre forme	3

4.27. Formation offerte par le CLSC

Des 68 travailleurs sociaux scolaires participant à notre recherche, 62 nous fournissent de l'information sur la formation qui leur est offerte par le CLSC. Une grande majorité (soit 89 % des répondants) affirment suivre des formations dans le cadre de leur travail au CLSC.

Le développement des compétences par rapport à des problématiques ou à des approches spécifiques semble être le plus répandu. La formation à des problématiques en lien avec la réalité de leur travail est évoquée par 25 répondants. Il s'agit de formation sur des thématiques comme la toxicomanie, les troubles de santé mentale (notamment chez les enfants), ainsi que sur le suicide, la violence et l'abus sexuel.

Des 23 répondants dont la formation se centre sur le développement d'approches spécifiques sept mentionnent les techniques d'impact, sept autres citent l'intervention de crise alors que six développent leur connaissance de l'approche systémique.

Par ailleurs, le perfectionnement des habiletés telles que la tenue des dossiers, la maîtrise de l'informatique et la tenue des statistiques sont mentionnées par six répondants. Deux répondants bénéficient d'une formation à la supervision de stage et une formation aux nouveaux programmes et mandats du CLSC est offerte à deux autres répondants.

En ce qu'il est de la fréquence des formations et de leur intensité, évoquées par 47 % des répondants bénéficiant d'une formation, il est difficile d'en déceler un mode commun. Il peut s'agir d'une formation continue, comme d'une formation ponctuelle d'une demi-journée, passant par des formations occasionnelles de fréquence et d'intensité variables. Les formations sont organisées soit au CLSC, soit à l'externe (lors de colloques, de formations offertes par la régie régionale ou par la communauté). Cinq intervenants seulement disent pouvoir en faire une demande lors d'un besoin spécifique.

Tous les répondants bénéficiant d'une formation offerte ou facilitée par le CLSC ne sont pas entièrement satisfaits, 22 % d'entre eux soulignant des besoins non comblés à ce niveau. Dix répondants parlent d'offre de formation réduite ou insuffisante et de budgets limités. Deux intervenants rapportent que les formations sont davantage planifiées en fonction des intérêts du CLSC.

Quatre de ces intervenants précisent leur besoin, trois le situant autour de la psychologie des enfants et des adolescents et des outils d'intervention auprès de ces derniers. Le quatrième relève un manque au niveau de l'intervention poste traumatique. En revanche, 11 % des répondants affirment que leur CLSC ne leur présente aucune opportunité de formation. Quatre intervenants situent leurs besoins à ce niveau autour de l'intervention auprès de la clientèle scolaire et de la mise au point de nouvelles approches. Deux répondants disent suivre des formations en privé dont ils assurent eux-mêmes les frais.

4.28. L'analyse de la documentation

Nous avons demandé aux répondants à notre recherche s'ils ont contribué dans le cadre de leur pratique professionnelle à l'élaboration d'une documentation particulière pour la clarification du rôle spécifique du service social scolaire. Les travailleurs sociaux répondant par l'affirmative ont été invités à nous faire parvenir les documents élaborés. Bien que 42 répondants aient affirmé avoir produit une documentation de ce genre, seulement quatre répondants l'ont joint au questionnaire.

Compte-tenu de ce nombre limité de répondants, nous avons pensé à communiquer avec les coordonnateurs du service social scolaire dans tous les CLSC situés sur l'île de Montréal, afin de recueillir auprès d'eux les documents élaborés pour la clarification du rôle du service social scolaire. Nous avons alors pu rejoindre par contact téléphonique 29 CLSC dont six d'entre eux ont répondu à notre demande. Il s'agit du CLSC Saint-Henri, le CLSC Saint-Michel, le CLSC

Mercier Est/Anjou, le CLSC Bordeaux-Cartierville, le CLSC Longueil-Est et le CLSC BelleChasse.

Les documents recueillis au nombre de dix sont de formes variées. On y retrouve cinq circulaires d'informations, adressées aux jeunes, aux parents, aux enseignants ainsi qu'aux professionnels du milieu scolaire. Quatre documents traitent d'une description du rôle du service social scolaire et le dernier document est une programmation annuelle.

L'analyse de la documentation recueillie permet de confirmer les thèmes qui se sont dégagés de l'analyse des données recueillies par le biais du questionnaire. En effet, l'intervention auprès du jeune et de sa famille, l'orientation vers les ressources, la consultation au personnel scolaire ainsi que les activités de prévention et de promotion sont les thèmes principaux qui se répètent d'un document à l'autre. Dans l'ensemble de ces actions, l'intervention auprès des familles est présentée par trois documents comme l'action principale du travailleur social scolaire, alors que dans les autres documents elle est mentionnée au même titre que les autres. Cependant, la collaboration avec le CJ ainsi que l'intervention en situation de crise ressortent d'une façon plus importante dans ces documents que dans les propos des répondants au questionnaire. Par ailleurs, il convient de signaler que les documents qui traitent de la description du rôle du service social scolaire le font en conformité avec les objectifs du programme cadre des services de santé et des services sociaux en milieu scolaire (RRMC, 1998).

CHAPITRE V : PRÉSENTATION DES RÉPONSES OBTENUES LORS DE LA VALIDATION DES RÉSULTATS

5.1. Caractéristiques des participantes

Six travailleuses sociales scolaires ont répondu à l'invitation que nous avons lancée avec l'aide de l'OPTSQ pour participer à la validation des résultats de notre recherche. Ces intervenantes ont une moyenne d'âge de 47 ans. Quatre d'entre elles ont un diplôme de baccalauréat en service social, deux ayant atteint un niveau de maîtrise dont une détenant un PHD en Sciences de l'éducation. Chacune de ces participantes a en moyenne 21.5 années d'expérience en service social, 8.7 années en CLSC et 10.7 années en service social scolaire. Deux de ces intervenantes ne sont plus actives en scolaire, l'une ayant quitté le réseau en 1988, l'autre en 1999. Cependant, toutes les deux disent avoir une très bonne idée du service social en milieu scolaire et affirment maintenir un grand intérêt pour la spécificité du service social scolaire et une réelle disposition à mettre en valeur son apport.

5.2. Les problématiques scolaires : objet indirect d'intervention

Dans une première question, nous avons demandé aux six travailleuses sociales participant à la validation de nos résultats de commenter un constat établi à travers la présente recherche en ce qui concerne les problématiques scolaires. Ces problématiques ressortent comme un objet indirect d'intervention et non comme une spécificité de l'action des travailleuses sociales en milieu scolaire et ce, parce qu'elles motivent d'une part les interventions posées auprès de la famille, et nécessitent d'autre part une consultation du personnel scolaire et des activités de prévention.

Les six répondantes ont confirmé et appuyé ce constat, quelques unes le qualifiant de cohérent. Trois travailleuses sociales insistent que l'intervention qui leur est spécifique à ce niveau se situe auprès de la famille, soit pour « *aider les parents dans les méthodes*

disciplinaires » (P2), soit pour jouer « *un rôle de liaison entre la famille et l'école* » (P3), particulièrement quand on remarque une absence de collaboration de la part des familles.

5.3. Amélioration de la relation avec l'école

Nous avons invité ces intervenantes à expliquer la divergence d'opinion relative à la relation avec l'école entre les travailleurs sociaux des années 80 et les répondants à notre recherche. Alors que les premiers expriment un malaise en lien avec un manque de pouvoir et de légitimité auprès du milieu scolaire (Landriault, 1987; Labrèche, 1987), les seconds perçoivent la relation avec l'école comme étant positive.

Parmi les six travailleuses sociales participant à la validation des résultats de la présente recherche, cinq personnes confirment une amélioration de la relation avec l'école. À ce titre, une meilleure clarification du mandat des travailleurs sociaux dans les écoles, une meilleure compréhension du rôle de ces intervenants, une intégration réussie dans les CLSC, ainsi qu'une relativisation du pouvoir de l'institution scolaire sont évoqués.

En général, ces travailleuses sociales, employées de CLSC, se perçoivent comme offrant des services aux écoles qui en ont besoin et qui apprécient de plus en plus leur intervention. La précision de leur mandat dans le cadre des ententes interministérielles comme s'orientant davantage vers l'intervention auprès du jeune et de sa famille, ne les met plus en confrontation avec le milieu scolaire. En effet, selon les dires de ces intervenantes, les travailleurs sociaux ne se conçoivent plus comme des agents de changement auprès du système scolaire. L'une de ces participantes critique la position des travailleurs sociaux scolaires dont l'action est à son avis « *maintenant [...] dictée par des orientations gouvernementales, leur mandat est précisé davantage et ils ne le questionnent pas* » (P2).

Ces facteurs contribuent à l'amélioration de la relation avec ce milieu, d'autant plus que ce dernier a perdu avec le temps la notion du pouvoir absolu qu'il détenait vis-à-vis des élèves et éventuellement, vis-à-vis des travailleurs sociaux.

Par ailleurs, deux travailleuses sociales font remarquer que la relation avec l'école n'est pas dépourvue complètement de difficultés et de tensions. Ces dernières sont surtout relatives à la « *frustration* » du milieu scolaire vu que les travailleurs sociaux, pris et occupés par les exigences du CLSC, n'y soient pas toujours présents. À cet égard, une travailleuse sociale pense qu' « *on a perdu notre spécificité depuis 1993 et on est de plus en plus polyvalentes en CLSC, on a perdu notre expertise en milieu scolaire* » (P1).

Cet état de fait devient une source de stress pour les travailleurs sociaux qui se trouvent constamment obligés de justifier leur absence du milieu scolaire et d'expliquer la nécessité d'assister aux réunions du CLSC. Ce stress est accentué en période de surcharge telle que la fin de l'année scolaire.

Finalement, la sixième participante qui insiste sur une perpétuation d'une relation négative avec l'école évoque l'effet de la personnalité du directeur qui influence beaucoup cette relation. De son avis, un directeur flexible et ouvert facilite les échanges à l'encontre d'un directeur rigide qui, en plus de contribuer à rendre les relations plus tendues, risque de transmettre une image négative du travailleur social comme étant un professionnel qui menace les jeunes et leurs familles.

5.4. Caractère rigide du milieu scolaire déploré

Étant donné que la relation avec l'école demeure insatisfaisante pour 37 % des répondants initiaux à notre recherche qui critiquent particulièrement la philosophie rigide du milieu scolaire, nous avons demandé à ces travailleuses sociales de nous donner leur avis à cet égard. La majorité confirme la rigidité du milieu scolaire. À ce titre, elles parlent d'attentes irréalistes envers les travailleurs sociaux, notamment en ce qui a trait à l'intervention auprès de parents qui refusent le service.

Ces intervenantes mentionnent également la divergence des idéologies entre le milieu scolaire qui a beaucoup d'exigences et de critiques vis-à-vis des enfants en difficulté, et les travailleurs sociaux qui cherchent à sensibiliser ce milieu et à l'inciter à changer en faveur de ces élèves. Alors que l'une de ces intervenantes dit comprendre l'attitude des professeurs qui sont surchargés vis-à-vis d'attentes élevées, une autre répondante considère que la divergence dont il est question est normale et doit persister :

- « *C'est correct que l'école soit comme ça, que les travailleurs sociaux soient comme ça. Le milieu scolaire a une charge d'enfants à qui il ne peut pas assurer l'écoute, donc, c'est deux mondes qui s'enrichissent notre tâche devient donc d'aider le milieu scolaire à comprendre, on ne va pas arriver à assouplir le milieu scolaire* » (P5).

Deux participantes disent avoir une relation positive avec le milieu scolaire qui a changé dans la mesure où « *les professeurs collaborent, la direction aussi, ça dépend de l'administration, comme je vous ai dit* » (P3). Ces travailleuses sociales expliquent les tensions qui peuvent parfois exister, par des demandes grandissantes et un manque de ressources. À ce titre, l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage est mentionnée comme rendant la tâche de plus en plus difficile aux professeurs qui se trouvent incapables de traiter avec des problèmes sévères qui les dépassent, d'autant plus que la formation leur manque.

Par ailleurs, une répondant soulève l'importance de la collaboration des parents qui peuvent provoquer un cycle de relation positif. À son avis, quand les parents « *collaborent plus avec l'école, donc, le système scolaire devient plus ouvert, c'est un cycle positif qui se fait ici* » (P3).

5.5. Spécificité relative au champ familial

Alors que l'intervention auprès des familles constituait une source de tension dans les relations interprofessionnelles vu que les travailleurs sociaux scolaires se sentaient menacés par l'avancement d'autres professionnels sur le plan familial (OPTSQ, 1998), ce dernier est considéré par les répondants à notre recherche comme un principal aspect de leur spécificité.

Nous avons invité les travailleuses sociales qui se sont portées volontaires à la validation des résultats de la présente étude, à expliquer ce changement d'attitudes. Ces dernières ont confirmé que le champ familial relève effectivement de l'expertise des travailleurs sociaux scolaires, notamment dans leur interaction avec d'autres types de professionnels.

La majorité de ces travailleuses sociales affirment que cette spécificité est reconnue par les autres professionnels dont les rôles sont clairement répartis. Ainsi, le psychologue effectue une intervention individuelle avec les jeunes en difficulté au cours de laquelle il établit des évaluations psychologiques ou intellectuelles tout en référant les parents au travailleur social quand le besoin se pose. Les infirmières à leur tour, font du « nursing counselling » qui touche principalement des questions relatives à l'adolescence, notamment en ce qui a trait à l'aspect sexuel. Le conseiller d'orientation quant à lui, s'occupe des questions de choix de carrière.

Dans la délimitation de ces champs d'action, le temps est soulevé comme un facteur ayant contribué à la précision des rôles et des tâches. De l'avis de certaines de ces intervenantes, « *les rôles se sont clarifiés avec les années, oui, les rôles se sont clarifiés avec les années* » (P3). « *Mais, c'est surtout à force de travailler ensemble qu'on a finit pas se préciser des mandats, qu'on a pris l'habitude de la multidisciplinarité* » (P4). Dans ce sens, une intervenante mentionne les formations présentées par le CLSC sur la multidisciplinarité.

Par contre, une seule intervenante dit que la menace est toujours existante puisque « *tout le monde pense qu'il peut faire notre job* » (P2) et que la perception de la protection de la jeunesse est celle qui domine sur leur rôle. À ce titre, cette intervenante rejoint les propos des répondants initiaux à notre recherche ayant soulevé ce point et ce, en affirmant qu'une menace pareille est présentée par les infirmières.

5.6. Amélioration de la relation avec les autres professionnels

Nous avons demandé aux répondantes d'expliquer la divergence existante entre les travailleurs sociaux des années 80 qui vivaient des tensions dans leur relation avec les autres professionnels (Landriault, 1987; Bergeron, 1988; Lalonde, 1989; Moisan, 1989; Bergeron, 1993) et les répondants à notre recherche dont la majorité se disent satisfaits de cette relation. L'explication commune donnée par l'ensemble de ces intervenantes, porte sur une réduction de la confrontation entre les différents professionnels sur le terrain scolaire. Celle-ci est due soit à une surcharge de travail, tout le monde étant largement sollicité, soit à un manque de contacts, d'autant plus que la présence des travailleurs sociaux à l'école devient très ponctuelle. Par ailleurs, une absence de partage professionnel peut également expliquer cet état de fait :

- « Il y a des réunions que les écoles organisent, mais parfois, la raison pour laquelle on se réunissait n'est pas claire, parfois on fait des échanges trop généraux à propos de notre travail, mais on ne fait pas de discussion de cas au vrai sens du terme. Mais, il faut dire que ce n'est pas très fréquent d'avoir des clients en commun, on a rarement des dossiers communs » (P3).

Mais, l'absence de confrontation est également due, selon l'une de ces intervenantes, à un consensus sur le champ d'intervention du travailleur social autour de l'enfant et de sa famille :

- « ... ils se sont confinés ou ils se sont trouvés une place qui satisfait à tout le monde et les formations vont dans ce sens là, c'est-à-dire qu'il y a un désir d'avoir un consensus, une harmonie, c'est pour ne pas aller dans le conflit dans un contexte où il y a beaucoup de transformations qui mobilisent les énergies » (P4).

Le consensus dont parle cette intervenante contribue également à réduire la confrontation puisqu'il constitue une réponse au mandat traditionnel donné par l'école aux travailleurs sociaux.

Par ailleurs et en ce qui concerne la relation avec les infirmières, deux travailleuses sociales pensent que le problème est créé par le CLSC qui retire les travailleurs sociaux des écoles sans toutefois leur offrir des réelles possibilités d'intégration en son sein. De leur avis, la place physique qui leur est attribuée au CLSC ne leur garantit pas une meilleure interaction avec

les autres professionnels qui travaillent dans cet organisme. Certaines de ces intervenantes soulignent que le CLSC, dont le modèle est très médical, a élargi le territoire des infirmières en les rendant plus présentes à l'école que les travailleurs sociaux et en concevant que le dépistage des problématiques et le « counselling » auprès des jeunes fait partie de leurs tâches.

5.7. La prévention : une priorité reléguée au second plan

Ne ressortant pas clairement dans les propos des répondants à notre recherche comme un priorité de leur action dans le milieu scolaire, la prévention a constitué à son tour un objet de discussion avec les travailleuses sociales participant à la validation de nos résultats. Ce sujet était important à explorer vu que les ententes ministérielles accordent une place privilégiée à la prévention dans la définition du mandat des travailleurs sociaux en milieu scolaire (MEQ et MSSS, 1993; MEQ, 2003).

Le manque de ressources s'avère directement responsable de la relégation de la prévention au second plan dans la mission des travailleurs sociaux en milieu scolaire. Par manque de ressources, les travailleuses sociales désignent particulièrement la surcharge de travail et le nombre grandissant de besoins et de demandes au sein d'une réduction du nombre du personnel et du temps de présence régulière dans les écoles.

Sur un autre plan, ces intervenantes disent que les travailleurs sociaux se trouvent submergés par les problèmes quotidiens qui nécessitent une intervention de type individuel ou familial. Ces problèmes se présentent comme une urgence à laquelle les travailleurs sociaux doivent accorder une priorité sur le plan de l'action concrète. À ce titre, « *une certaine dichotomie entre les grands penseurs au niveau des ministères qui viennent avec de gros projets difficilement applicables [...] sur le plan pratique* » (P5) a été souligné à deux reprises.

Par ailleurs, certaines travailleuses sociales expliquent ce fait par des orientations adoptées par le CLSC qui, d'une part n'accorde pas pratiquement une priorité à la prévention et

« ne semble pas voir la prévention en milieu scolaire de bon œil » (P3). D'autre part, le CLSC en concertation avec les directions des écoles, semble vouloir déléguer les fonctions de prévention en milieu scolaire aux infirmières qu'il rend plus disponibles sur ce terrain que les travailleurs sociaux.

5.8. La protection de la jeunesse

Bien que la protection des jeunes s'avère une tâche inhérente au rôle des travailleurs sociaux scolaire de par une concertation étroite avec le CJ, elle ne semble pas occuper une place centrale dans la perception des travailleurs sociaux scolaires pour la spécificité de leur action. Cette question a également constitué un objet de discussion avec les six travailleuses sociales scolaires invitées à la validation des résultats de la présente recherche.

Ces intervenantes rejoignent la vision des répondants initiaux à la recherche et l'expliquent par le fait que la contribution demandée des travailleurs sociaux scolaires en matière de protection de la jeunesse a considérablement changé avec le temps. En fait, le signalement ne semble pas relever de leur principale charge vu que les acteurs du milieu scolaire se sont habilités à travers les années à faire cette démarche. La tâche du travailleur social consiste désormais dans une consultation auprès du milieu scolaire et l'accompagnement de celui-ci à travers sa démarche de signalement. Ainsi, la responsabilité de l'exploration de la situation et de l'analyse des signalements exigée de ses collègues des années 80, ne lui revient plus formellement.

Cependant, selon l'une de ces intervenantes, les travailleurs sociaux contribuent à la protection des jeunes à travers l'intervention qu'ils assurent auprès de ces derniers et de leurs familles.

Par ailleurs, deux des six intervenantes ont profité de cette question pour déplorer une difficulté de concertation avec le CJ. À ce titre, elles reprochent aux intervenantes du CJ un manque de reconnaissance de leur expertise, ces dernières leur demandant de faire au-delà de

leur rôle et exerçant envers eux un genre de supervision. De l'avis de ces travailleuses sociales, l'attitude des intervenants du CJ provoque aussi une difficulté de collaboration avec le milieu scolaire qui résiste à poser des signalements par crainte de perdre l'information et d'être complètement exclu du dossier de l'élève signalé.

Sur un autre plan, l'une de ces intervenantes se dit frustrée de l'attitude de l'école qui résiste à faire des signalements, même quand elle pense que la sécurité de l'enfant est en danger et ce, pour éviter les problèmes avec les parents et de les satisfaire en tant que « clients », toujours selon le point de vue de cette intervenante.

5.9. La double appartenance

Alors que la double appartenance à l'école et au CLSC faisait objet de critique et de plaintes de la part des premiers travailleurs sociaux (Le comité, 1979; Conseil Supérieur de l'Éducation (C.S.É.), 1982; Landriault, 1987; Labrèche, 1987; Duplantie, 1988), une minorité des répondants à notre recherche s'arrêtent sur ses inconvénients. Cette divergence d'opinion a nécessité une clarification.

En reconnaissant les exigences doubles relatives à cette situation, quatre des six travailleuses sociales expliquent l'attitude des répondants en mentionnant des avantages à la double appartenance. Au nombre de ces derniers l'on peut citer, le fait de porter un double chapeau et de traiter avec l'école comme un client et nom comme un employeur. Cette situation laisse aux travailleurs sociaux une certaine marge de manœuvre et leur accorde une place et une appartenance au sein du CLSC où ils peuvent profiter de l'échange et de l'appui des collègues de la même discipline.

Par contre, les deux autres intervenantes insistent sur le fait que cette situation reste difficilement gérable et expliquent l'attitude des répondants qui ne s'en plaignent pas, par l'habitude ou même par l'ignorance des avantages de la situation contraire :

- « ...tous mes collègues qui n'ont pas travaillé dans l'ancien système ne savaient pas qu'est-ce qu'ils y avait avant, alors ils ont commencé à travailler dans le CLSC et ça ne les dérange pas car ils ne connaissent pas l'autre façon de faire » (P4).

CHAPITRE VI : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DU QUÉBEC

L'ensemble des données recueillies dans le cadre de la présente recherche nous amènent à nous arrêter sur deux dimensions importantes dans l'analyse de la spécificité des travailleurs sociaux au sein d'une équipe multidisciplinaire en milieu scolaire. En premier lieu, il s'agit des actions qui contribuent à leur avis à leur spécificité comme travailleurs sociaux scolaires. Dans un deuxième temps, nous nous intéressons à la prévention qui, bien qu'elle doit constituer une priorité dans l'action des travailleurs sociaux dans les écoles s'avère sur le plan pratique reléguée au second plan. La satisfaction des travailleurs sociaux scolaires dans leur contexte de travail constitue notre troisième objet d'étude. À cet égard, nous traitons de leur relation avec l'école ainsi que de leur interaction avec les professionnels des autres disciplines, notamment dans la reconnaissance de leur apport spécifique, et ce en tenant compte des modes de fonctionnement des équipes au sein desquelles ils exercent. Nous concluons cette partie par une réflexion sur le rôle des travailleurs sociaux scolaires québécois comme consistant dans une action de normalisation versus une action de changement social.

6.1. Les actions spécifiques aux travailleurs sociaux scolaires

Les participants à notre recherche favorisent une approche globale, qui tient compte de l'interaction de l'élève avec son environnement. Cela fait que leur apport spécifique consiste dans des interventions s'adressant aux membres significatifs de cet environnement. Ainsi, se situant principalement au niveau de l'intervention auprès des familles, l'action spécifique des travailleurs sociaux scolaires s'étend pour englober une intervention auprès du personnel scolaire ainsi qu'une orientation vers les ressources.

6.1.1. Une approche globale des situations

Les travailleurs sociaux s'attribuent un rôle spécifique tant au sein de l'équipe-école que dans l'équipe multidisciplinaire du CLSC en s'appuyant sur une approche globale que certains

d'entre eux qualifient de systémique. Ce cadre de référence théorique leur permet de poser des interventions en faveur du jeune en difficulté en tenant compte de toutes les composantes de son environnement, à savoir la famille, l'école, la communauté et le réseau des politiques sociales au sens plus large.

Cette perspective reflétée par les répondants de notre recherche rejoint la conception de certains auteurs (Monkman, 1981; Constable et Flynn, 1982; Lalonde, 1992) qui attribuent la spécificité du service social scolaire à l'application d'une approche qui s'adresse aux différents environnements significatifs dans la vie de l'enfant. Or, si les auteurs mentionnés parlent d'une approche écologique, les répondants disent plutôt avoir recours à une approche systémique. En effet, au moment où l'approche écologique et l'approche systémique ont été proposées aux répondants parmi d'autres choix afin qu'ils indiquent ce qui les inspire le plus dans leurs interventions, c'est l'approche systémique qui ressort comme étant prônée par une grande majorité d'entre-eux. Ceci nous a amené à nous demander s'il s'agit d'une confusion par rapport à ces deux approches puisqu'il semble que l'objectif recherché soit le même, à savoir l'intervention à différents niveaux, auprès du jeune, de sa famille, du système scolaire et de la communauté globale. Les entrevues téléphoniques effectuées dans le but de valider les résultats de la présente recherche nous informent que les travailleurs sociaux scolaires sont plus familiers avec le vocabulaire de l'approche systémique et ont alors une plus grande tendance à utiliser le langage de cette approche.

Les objectifs privilégiés par les répondants reflètent leur vision globale puisqu'ils visent les différents systèmes qui gravitent autour du jeune soit la famille, le milieu scolaire et les ressources de la communauté. Ainsi ces objectifs prévoient des interventions aux niveaux individuel, familial et collectif, tel que stipulé dans l'approche écologique (Lalonde, 1992). Soulignons que les objectifs se situant au niveau collectif accordent autant une place à l'intervention sur le milieu scolaire qu'aux activités de prévention.

Cette perspective reflétée par les travailleurs sociaux scolaires participant à notre recherche, s'insère dans les orientations officielles définissant le mandat et le rôle des services

sociaux dans les écoles. Le « *Guide pour la pratique des travailleurs sociaux dans le milieu scolaire* », traitant du champ d'intervention du travailleur social à l'école précise que l'intervention de ce dernier concerne aussi bien l'élève que les membres significatifs de son entourage (OPTSQ, 1997). À ce titre, la famille, le réseau des pairs et l'école peuvent constituer une cible d'intervention. De son côté, l'entente de 1993 précise que « les objectifs visés par les services de santé et les services sociaux en milieu scolaire sont ceux qui sont mentionnés dans les documents législatifs des deux ministères » (MSSS et MÉQ, 1993 : 5). Elle se réfère alors aux objectifs inscrits dans les régimes pédagogiques en conformité à la *Loi sur l'instruction publique* (art.1 et 224), pour définir les objectifs du service social en milieu scolaire comme visant à :

« Amener l'élève à se situer en tant que personne en constante interaction avec son environnement humain et ce, en favorisant son développement et son adaptation dans ses relations avec ses pairs, sa famille et son milieu de vie » (Rég. péd., chap, 1, art., 15, dans MÉQ et MSSS, 1993 : 5).

Bien que cette définition ne mentionne aucune action sur l'environnement de l'élève, mais repose par contre sur une adaptation de l'élève à ce dernier, elle intègre dans sa vision, les différentes composantes ayant une influence dans la vie scolaire de l'enfant.

Finalement, la dernière entente de concertation entre les deux réseaux consacre cette vision globale. Elle précise dans les responsabilités spécifiques attribuées au CLSC que ce dernier doit prendre « en compte l'analyse globale des besoins des jeunes et de leurs parents dans la mise en œuvre des services » (MEQ, 2003 : 24). D'ailleurs, dans l'énoncé des principes et des engagements conjoints, le jeune lui-même, ses parents, le milieu scolaire et la communauté au sens plus large sont mentionnés comme acteurs clés qui doivent profiter, chacun à leur niveau, d'interventions favorisant le plein développement de l'élève.

En somme, l'approche globale privilégiée par le service social scolaire s'inscrit dans la définition de l'acte professionnel élaborée par l'OPTSQ dans le but de favoriser une meilleure utilisation de l'expertise du travailleur social au sein d'une équipe multidisciplinaire (Berlinguet et Forest, 2000) :

« L'acte professionnel du travailleur social consiste à intervenir au niveau du fonctionnement social, c'est à dire des interactions des individus, des familles, des groupes et des collectivités avec leur environnement dans un but mutuel de développement humain et social » (Berlinguet et Forest, 2000 : 14-15).

De par cette approche globale prônée par les répondants, la spécificité relative à leur rôle consiste, selon ces professionnels, dans des actions qui se situent à différents niveaux. Alors que l'intervention auprès des familles des élèves en difficultés ressort comme leur principal aspect de spécificité, la contribution des répondants se caractérise également par l'intervention auprès du personnel scolaire et le lien avec les ressources.

6.1.2. Un champ d'expertise spécifique : l'intervention auprès des familles

Bien que l'intervention individuelle auprès des élèves ressort à quelques reprises comme une tâche à assumer par les travailleurs sociaux scolaires, notamment au niveau des habiletés personnelles et sociales particulièrement en période d'adolescence, c'est l'intervention auprès des familles qui s'avère être davantage une spécificité à leur action.

En effet, la pratique concrète des travailleurs sociaux scolaires définit l'intervention auprès des familles des élèves en difficultés comme un champ d'expertise spécifique à leur travail en milieu scolaire. L'intervention familiale dont il est question s'articule particulièrement autour de l'exercice du rôle parental et de l'application d'une discipline saine auprès de l'enfant. Bien que d'autres aspects liés à la vie et à la dynamique familiale soient cités, l'aspect relationnel parent-enfant, parent-adolescent semble occuper la plus grande importance.

Ainsi, des événements familiaux tels que la séparation ou la recomposition familiale, la violence et les conflits conjugaux ainsi que les difficultés de la vie courante telles que la maladie, la mort ou même les problèmes financiers peuvent susciter des interventions des travailleurs sociaux scolaires. Mais, il n'en demeure pas moins que les interventions axées sur le développement des compétences parentales notamment dans l'exercice de l'autorité et

l'amélioration de la qualité de l'encadrement constituent le fond de l'action de ces professionnels.

Ce mode d'intervention sociale est mis en œuvre, attendu ou sollicité pour ses répercussions positives sur le fonctionnement scolaire de l'enfant. Assurée principalement par les travailleurs sociaux scolaires, l'intervention sur le contexte familial attribuée à ces derniers aussi bien à leurs yeux qu'à ceux des différentes parties concernées dans le milieu scolaire, une certaine spécificité.

En effet, les répondants le confirment à plusieurs reprises que ce soit dans la présentation de leur travail en termes de problématiques et d'objectifs, que dans la conception qu'ils véhiculent de leur spécificité. D'une part, les problématiques familiales sont citées prioritairement comme motifs mobilisant professionnellement les travailleurs sociaux en milieu scolaire. D'autre part, ces professionnels accordent dans leurs interventions une priorité à des objectifs centrés sur la dynamique familiale et sur le rétablissement d'un équilibre à l'intérieur de la famille, à partir de la relation entre ces éléments et de leur impact sur les jeunes en milieu scolaire. D'une façon plus explicite, les travailleurs sociaux scolaires situent majoritairement leur spécificité au sein de l'équipe-école au niveau de l'intervention auprès des familles à court et à long terme. Ce niveau d'intervention est également cité, en deuxième lieu, comme champ d'expertise spécifique aux travailleurs sociaux scolaires au sein de l'équipe multidisciplinaire du CLSC.

De leur côté, les professionnels des autres disciplines reconnaissent dans leurs interactions avec les travailleurs sociaux scolaires l'expertise de ces derniers au plan de l'intervention familiale. La majorité des références adressées par les différents professionnels de l'équipe-école concernent des problèmes familiaux. À leur tour, les collègues de l'équipe multidisciplinaire du CLSC sollicitent principalement la collaboration des travailleurs sociaux scolaires lors de difficultés d'ordre familial.

Les attentes de l'école envers ces intervenants s'inscrivent également dans la même orientation, en attribuant une priorité à l'intervention familiale. Les instances scolaires semblent privilégier des interventions sociales qui assurent un support aux parents des jeunes en difficulté ainsi qu'une « *compréhension et soutien à l'égard de certaines problématiques familiales* ». L'importance accordée par l'école à l'intervention auprès de la famille tient, précisent 20 % des répondants, aux éventuelles répercussions positives de ce type d'intervention sur le fonctionnement scolaire de l'enfant.

Ces résultats viennent questionner le cadre de référence du CLSC Samuel de Champlain (Lalande, 1992) qui situe l'intervention auprès des familles hors du « champ d'intervention privilégié » des services sociaux en milieu scolaire. Bien que le travailleur social scolaire soit appelé dans ce cadre de référence à s'occuper de l'impact des problèmes familiaux sur le fonctionnement scolaire, l'intervention familiale n'y est pas présentée comme un champ d'intervention privilégiée. Elle fait par contre partie d'un ensemble de problèmes qualifiés de « non-scolaires » qui, ne relevant pas principalement de l'intervention des travailleurs sociaux scolaires, sont orientés à des organismes extérieurs à l'école.

L'intervention auprès des familles se présente donc comme « le comportement pertinent » (Friedberg, 1997: 266) proposé par les travailleurs sociaux au sein des deux équipes dont ils font partie. Cette « habileté qu'ils maîtrisent particulièrement bien » (Larivière, 1995 : 45) représente alors une compétence spécifique aux travailleurs sociaux au sein des rôles polyvalents que ces intervenants sont en train de jouer. Cette compétence permet à ces professionnels de mieux s'affirmer dans le contexte organisationnel où ils exercent. Ils se sont forgés une certaine image professionnelle dans leur maîtrise pour ce type d'intervention, d'autant plus que leur perception de leur spécifique est partagée par les autres professionnels qui leur réfèrent des cas en fonction de cette compétence qui leur est reconnue.

Le fait de trouver dans l'intervention auprès des familles une certaine spécificité semble atténuer les craintes véhiculées quelques années plus tôt par les travailleurs sociaux scolaires, quant à la reconnaissance de leur spécifique et la crédibilité de leur profession. Les répondants à

cette recherche, à la différence de leurs collègues s'exprimant dans un contexte antérieur, se présentent comme ayant une plus grande confiance dans leur statut et dans leur « professionnalisme ». Leur relation positive avec les autres professionnels analysée plus bas confirme ce fait.

6.1.3. L'intervention auprès du milieu scolaire

Les travailleurs sociaux scolaires participant à notre recherche, semblent percevoir davantage le propre de leur intervention au sein de l'équipe-école sous forme de la consultation au milieu scolaire, que de l'intervention sur les capacités d'adaptation et d'apprentissage de l'élève. Avant de développer cette notion, nous allons aborder les problématiques scolaires situées, selon les répondants, en dehors du champ de compétence des travailleurs sociaux scolaires.

Les problématiques scolaires : un objet indirect d'intervention

Les répondants évoquent les problématiques scolaires en désignant les difficultés d'adaptation et d'apprentissage rencontrées par le jeune. Ces difficultés sont le plus souvent manifestées par un manque de rendement, une absence de motivation, un absentéisme et un décrochage scolaire ainsi que par des troubles de comportement. Ces derniers sont présentés comme étant les plus dominants et les plus préoccupants.

Mentionnées par 73 % des répondants, les problématiques scolaires se situent en deuxième place dans l'ensemble des problèmes rencontrés par les travailleurs sociaux scolaires au cours de leur travail. À son tour, l'école semble transmettre à 25 % des travailleurs sociaux participant à cette recherche des attentes concernant l'amélioration du fonctionnement scolaire du jeune. Cependant, bien que 26 % des répondants se fixent des objectifs d'intervention en lien avec l'adaptation du jeune en milieu scolaire, un seul intervenant évoque ces problèmes en définissant la spécificité de son action au sein de l'équipe-école et ce, en parlant de l'absentéisme scolaire.

Nous constatons alors que les problématiques scolaires qui motivent l'intervention des travailleurs sociaux ne constituent pas en tant que telles une spécificité à leur action, notamment lorsqu'il s'agit de troubles de comportement. Les répondants à notre recherche se montrent plus enclins à orienter les élèves présentant des difficultés de cet ordre aux collègues des autres disciplines. Ainsi, on voit que 32 % des références adressées par ces travailleurs sociaux aux collègues de l'équipe-école ont pour objet des troubles de comportements, notamment du trouble de déficit d'attention avec hyperactivité (TDAH). Il en est de même pour les 25 % de références ayant lieu aux professionnels du CLSC. On remarque que l'évaluation de ces troubles est généralement requise du psychologue alors que l'intervention de l'éducateur ou du psycho-éducateur est sollicitée pour le suivi des élèves concernés.

En ce qu'il est des autres problèmes touchant le fonctionnement scolaire de l'enfant, tels que la démotivation scolaire, le manque de rendement et l'absentéisme, ils ne ressortent pas comme objets d'intervention distincts de la part des travailleurs sociaux scolaires. Bien qu'ils fassent partie des objectifs d'intervention et des problématiques rencontrées, ils ne constituent un objet de référence de la part des autres professionnels de l'équipe-école que pour 14 % des travailleurs sociaux. Par ailleurs, les 36 % des références orientées par les collègues du CLSC, et qui concernent des problèmes scolaires, sont davantage motivées par l'appartenance des répondants au milieu scolaire, plutôt qu'à une compétence particulière à traiter des problèmes de ce genre.

Les problématiques scolaires s'avèrent alors un objet indirect d'intervention sociale puisqu'elles motivent d'une part les interventions posées auprès de la famille et nécessitent d'autre part une consultation au personnel scolaire et des activités de prévention. Un constat qui a été approuvé par les travailleuses sociales participant à la validation des résultats de la présente recherche.

L'analyse des propos des répondants nous permet de conclure que l'intervention sur les problématiques scolaires en tant que telles, ne semble pas constituer un aspect spécifique à la

pratique des travailleurs sociaux dans le milieu scolaire. Ces problématiques se présentent en effet comme des manifestations justifiant l'intervention des travailleurs sociaux sur d'autres aspects dans la vie du jeune qui soient en mesure d'influencer son fonctionnement scolaire, notamment son environnement familial et l'attitude du milieu scolaire.

La consultation auprès du personnel scolaire

Les objectifs d'intervention des travailleurs sociaux visent davantage à favoriser la compréhension du milieu scolaire des besoins et des limites des jeunes et de leurs familles (44 %) plutôt que de mener les élèves à développer des capacités d'adaptation et d'intégration dans ce milieu (26 %). La médiation entre l'école et la famille se présente comme une tâche inhérente à cet objectif où les deux milieux de vie de l'enfant sont sensibilisés sur leurs réalités respectives.

Les travailleurs sociaux situent la consultation auprès du personnel scolaire en troisième ordre d'importance dans l'ensemble des champs d'expertise qui définissent la spécificité de leur apport au sein de l'équipe-école. Ces intervenants se considèrent porteurs d'une opinion professionnelle susceptible de mener les instances scolaires à mieux comprendre et gérer les situations litigieuses concernant les jeunes en difficultés et leurs familles. À prime abord, ce rôle semble leur être reconnu par l'école qui, selon 52 % des répondants, leur transmet des attentes concernant le support et l'appui au personnel de l'école. Le support demandé se concrétise surtout par le partage d'un avis professionnel qui outille le personnel scolaire devant les situations difficiles.

L'action auprès du personnel scolaire s'inscrit dans la description du rôle du travailleur social en milieu scolaire tel que conçu par l'OPTSQ qui présente ce professionnel comme un « promoteur du droit des élèves » dont l'une des tâches consiste dans « une mobilisation et implication des ressources scolaires » (OPTSQ, 1997 : 120).

Mais, il n'en demeure pas moins que l'intervention des répondants auprès du milieu scolaire ne semble pas refléter la vision de ce rôle souhaitée par l'OPTSQ et rapportée par Allard et al. (1997). En effet, cette intervention se limite davantage pour certains travailleurs sociaux à un support au personnel de l'école plutôt qu'à une mobilisation de ce dernier vis-à-vis des enfants en difficulté et de leurs familles. À cet égard, la majorité des 37 % des répondants ayant cité des facteurs de mécontentement dans leur relation avec l'école déplorent la philosophie rigide du milieu scolaire qui, en exigeant un conformisme de la part des intervenants et des parents, se déresponsabilise vis-à-vis des enfants en difficultés.

En outre, 19 % des répondants questionnent les attentes de l'école et critiquent les changements rapides exigés de la part des familles, ce que l'un d'entre eux décrit comme « *pression et utopie !* ». Par ailleurs, si l'on se fie à l'explication qu'un des répondants donne de l'intervention directe et rapide exigée par l'école, on comprend que c'est un moyen pour celle-ci d'éviter la confrontation avec les parents. Selon cet intervenant, une attente de ce genre reflète une « *hantise d'avoir du « trouble » avec les parents [ce qui] fait que des adjoints « pressent » un peu les intervenants à agir vite ou en grand nombre* ». De notre côté, nous pouvons nous demander si l'intervention rapide exigée par l'école selon 14 % des répondants, ne sert qu'à éviter à cette dernière l'aggravation des problèmes créés par les enfants qui ont du mal à s'adapter à son système.

Le mécontentement exprimé par ces répondants n'élimine pas le fait que la majorité des travailleurs sociaux scolaires participant à cette recherche expriment leur satisfaction de la relation qu'ils entretiennent avec l'école. Mais, il nous permet de faire le constat qu'il y a encore du chemin à faire pour les travailleurs sociaux scolaires pour s'affirmer en tant que partenaires à part entière vis-à-vis du système scolaire.

Il est vrai que les travailleurs sociaux doivent agir dans le respect des règles du milieu scolaire qui a ses propres objectifs et conditions. Dans le mandat qui leur est attribué de par les ententes entre les deux ministères concernés, leur action s'inscrit dans « une perspective de soutien à la mission éducative de l'école » (MEQ et MSSS, 1993: 4). Cependant, il n'en

demeure pas moins que les travailleurs sociaux doivent avoir « suffisamment d'autorité pour que [leur] action soit efficace » (OPTSQ, 1997 : 13). Ajoutons que l'implantation d'une approche à vision globale « implique pour le milieu scolaire de reconnaître son apport dans la genèse et la résolution des problèmes socio-scolaires » (Boissonnault et Landriault, 1993 : 30).

6.1.4. Le lien avec les ressources

La connaissance des travailleurs sociaux pour les ressources gouvernementales et communautaires ainsi que pour les lois sociales est perçue par ces professionnels comme leur attribuant une certaine spécificité, notamment au sein de l'équipe-école. Dans leur description de leur apport spécifique au sein de cette dernière, 38 % des répondants se présentent comme des intermédiaires entre les institutions extérieures au milieu scolaire et la clientèle de l'école. Leur tâche à ce niveau consiste dans une orientation vers les ressources les plus pertinentes, ainsi que dans une concertation plus étroite des interventions avec des ressources impliquées directement dans le plan d'intervention de l'élève.

Dans ce sens, la collaboration avec le CJ et le CLSC se pose d'une façon particulière. Les réponses obtenues des participants à notre recherche révèlent une concertation étroite avec le CJ puisque 96 % de 68 répondants affirment avoir eu des expériences de collaboration avec cet établissement du réseau aux cours des deux dernières années. À ce titre, la protection des jeunes s'avère une tâche inhérente au rôle des travailleurs sociaux scolaires bien qu'elle soit mentionnée par une minorité des répondants dans l'une ou l'autre des différentes parties du questionnaire. Ceci nous mène à nous demander si les travailleurs sociaux continuent toujours de penser, à l'égard de leurs collègues des années 80, que la contribution qui leur est demandée à ce plan ne relève pas de leur principale mission en milieu scolaire et ne fait que les surcharger (Boucher, 1987).

Un retour au terrain auprès de travailleuses sociales scolaires par le biais d'entrevues téléphoniques, nous a permis de comprendre deux éléments en lien avec cette question. D'une part, la protection des jeunes ne relève pas de la seule responsabilité des travailleurs sociaux à

l'école, les autorités scolaires étant appelées et censées contribuer elles-mêmes à cet objectif en assurant un lien avec la DPJ lorsqu'il y a nécessité de le faire. D'autre part, selon l'analyse de l'une des répondantes à nos entrevues téléphoniques, la protection des jeunes fait partie prenante de l'action des travailleurs sociaux scolaires, mais ceux-ci, préoccupés par l'intervention auprès des jeunes et de leurs familles, ne réalisent pas dans quelle mesure la protection des jeunes les occupe concrètement.

La concertation des interventions avec le CJ est quelquefois imprégnée de difficultés, l'élargissement de la concertation entre les ressources de l'école et les intervenants de ces deux établissements suscitant la vigilance de 32 % des répondants. Ces travailleurs sociaux apparaissent comme subissant des contraintes au niveau des attentes de l'école et du CJ. Loin d'avoir une réelle marge de manœuvre dans la concertation des interventions communes, plusieurs répondants appréhendent le danger présenté par ces organismes à « *relancer la responsabilité ou la charge de travail à l'autre* ». L'ouverture de l'établissement scolaire et du CJ, dont la philosophie et les valeurs divergent, est également questionnée par la majorité de ces répondants. Chacun de ces deux établissements est accusé de se replier sur ses intérêts et sur sa logique de fonctionnement, tendant à responsabiliser les travailleurs sociaux plutôt que de collaborer avec eux.

Les entrevues téléphoniques effectuées avec les travailleuses sociales scolaires confirment ces difficultés caractérisant la collaboration avec le CJ. Certaines de ces intervenantes rapportent que leur rôle est méconnu et peu reconnu de la part des intervenants du CJ. Ces derniers mettent en question la pertinence des signalements faits par les travailleuses sociales scolaires, mésestiment les démarches que celles-ci ont déjà effectuées et se permettent « *d'exercer avec elles une sorte de supervision clinique* ».

Bien que la collaboration avec le CJ ne se situe pas dans le même contexte organisationnel, elle fait toutefois partie d'un système d'action commun où les travailleurs sociaux scolaires et les intervenants du CJ sont engagés dans un rapport de force. Il nous semble que ce rapport de force s'est établi en raison d'une autonomie réduite des professionnels

impliqués dans ces deux institutions où un manque de concertation semble présider. En effet, dans une étude menée par Larivière (2001) sur « *Les progrès réalisés dans la collaboration CJ-CLSC* » une amélioration des relations entre ces deux établissements est remarquée suite à une conclusion d'entente - cadre en 1998. L'auteur de cette étude identifie l'autonomie professionnelle comme un facteur qui influe sur le climat de travail et de collaboration entre plusieurs partenaires. Il conclut qu'« une autonomie réduite ne permet pas de prendre des initiatives et réduit sensiblement la possibilité d'une synergie partenariale » (Larivière, 2001 : 116).

Les difficultés de collaboration des travailleurs sociaux et des intervenants du CJ peuvent être comprises à la lumière de ce constat dans la mesure où leur autonomie est limitée aux exigences de leurs deux contextes organisationnels respectifs. L'OPTSQ (1997) se préoccupant de la réussite du partenariat avec les ressources extérieures à l'école rappelle à cette dernière qu'elle doit approuver et mettre en place des mécanismes de référence aux ressources et de concertation avec celles-ci. Les difficultés déplorées dans la collaboration entre les intervenants de l'école et ceux du CJ, nous permettent d'ajouter à la recommandation de l'OPTSQ la pertinence d'une entente qui traite de la concertation des services entre ces deux établissements, ce qui favorisera par conséquent une meilleure collaboration entre les professionnels concernés.

6.2. La prévention : une priorité reléguée au second plan

Certains auteurs présentent la prévention comme une action spécifique aux travailleurs sociaux dans les écoles (Lalonde, 1992; Constable et Flynn, 1982). Par ailleurs, le mandat des travailleurs sociaux scolaires, qui se définit principalement à partir des orientations privilégiées par les ententes ministérielles, accorde une place à la prévention dans l'ensemble des services dispensés à la population scolaire (MEQ et MSSS, 1993; MEQ, 2003).

La prévention qui représente selon 17 % des répondants une attente de la part du milieu scolaire, figure parmi les objectifs de 25 % des travailleurs sociaux. En outre, elle est

mentionnée par 11 % des intervenants comme une contribution qui leur est spécifique au sein de l'équipe-école. Au CLSC, la prévention préoccupe 14 % des répondants.

Bien que les répondants à la présente recherche parlent seulement de prévention dans la description de leur contribution spécifique en milieu scolaire, leur action concrète n'exclut pas la promotion. En effet, les objectifs de prévention définis par ces travailleurs sociaux s'insèrent en partie dans une forme de prévention conçue par les deux réseaux de l'éducation et de la santé et des services sociaux, comme étant d'un niveau primaire (MEQ, 2203). Cette prévention primaire « vise à réduire l'apparition des problèmes [...] en ciblant les facteurs de protection et de risque associé à ces problèmes, et ce, dans une perspective « populationnelle » c'est-à-dire où l'on cible les populations à risque » (MEQ, 2203 : 33). Ainsi, on trouve que l'évitement du suicide, de l'abus sexuel et du décrochage scolaire gagne une certaine ampleur en réponse à la manifestation de ces problèmes dans l'ensemble des problématiques auxquelles les travailleurs sociaux font face dans le milieu scolaire.

Par ailleurs, le développement des habiletés sociales préoccupe également certains de ces travailleurs sociaux. Visant à outiller les jeunes devant les difficultés, ces objectifs sont soutenus par une perspective de promotion qui « fait appel à une vision de la participation et de la responsabilisation sociale ainsi que le renforcement du potentiel des individus et des communautés » (MEQ, 2003 : 33).

En regardant globalement l'importance accordée à la prévention par l'ensemble des répondants, nous nous permettons de constater qu'elle fait partie de la mission du service social scolaire, sans qu'elle soit pourtant une priorité contribuant à définir une spécificité à cette pratique. La validation des résultats de la présente recherche, effectuée avec des travailleuses sociales scolaires, explique ce fait par le manque de ressources et du temps mis à la disposition des travailleurs sociaux à l'école, ainsi que par une tendance remarquée chez les CLSC à attribuer des responsabilités en matière de prévention aux infirmières.

Affectés à plusieurs écoles à la fois et, dans le cas de nos répondants à 3 écoles en moyenne, les travailleurs sociaux se trouvent davantage pris par des interventions à poser auprès des jeunes en difficultés et de leurs familles. Les travailleuses sociales scolaires participant à la validation des résultats de cette recherche, affirment qu'elles doivent toujours faire face à un choix difficile entre la priorisation des activités de prévention et la réponse à des demandes individuelles. Selon elles, le besoin se fait intensivement ressentir au niveau de l'aide aux enfants en difficultés avec des listes d'attentes qui deviennent de plus en plus longues. Elles se trouvent alors contraintes d'accorder la priorité aux interventions individuelles et familiales au détriment des activités de prévention.

Par ailleurs, toujours selon ces mêmes intervenantes, le CLSC ne fait pas preuve concrète de son encouragement effectif pour l'organisation des activités de prévention par les travailleurs sociaux dans les écoles. En attribuant davantage cette tâche à ses infirmières exerçant dans les écoles, il fait passer implicitement aux travailleurs sociaux le message que leur principal rôle dans ce milieu ne se centre plus sur la prévention mais plutôt sur l'intervention auprès des jeunes et des familles. Les travailleuses sociales répondant à notre entrevue téléphonique estiment que les infirmières sont réellement plus aptes à prendre en charge les projets de prévention et ce, de part leur présence plus stable et plus régulière dans les écoles desservies. Cette proximité des jeunes dont elles bénéficient leur permet une prise en charge plus efficace de ce genre d'activités.

Le surcroît de travail auquel sont confrontés les travailleurs sociaux scolaires en terme de nombre d'écoles à desservir et de demandes grandissantes pour des interventions individuelles et familiales, fait que la prévention primaire cède la place à un travail de prévention secondaire et même tertiaire. Pransky (1988) explique la différence entre ces trois niveaux de prévention de par le but qu'ils poursuivent, leur cible et les stratégies privilégiées.

La prévention primaire vise à éviter l'apparition des symptômes et à renforcer la résistance des populations en général vis-à-vis de certains problèmes. Elle cherche alors à promouvoir les conditions de vie de ces personnes et à créer une conscientisation. La prévention secondaire s'adresse à des populations à risque et vise à éviter l'aggravation d'un problème dont

des premiers signes se sont manifestés. Quant à la prévention tertiaire, elle consiste en une forme de traitement et de réhabilitation auprès de personnes en besoin d'aide pour sortir d'un problème dont ils sont déjà victimes (Pransky, 1988).

Comprise sous cet angle, la prévention peut prendre différentes formes et n'est pas nécessairement effectuée dans le cadre d'activités collectives tel que décrit par certains auteurs (Constable et Flynn, 1982; Lalonde, 1992). Ainsi, les différentes activités entreprises par les travailleurs sociaux en milieu scolaire peuvent contribuer à des objectifs de prévention secondaire et tertiaire dans la mesure où elles cherchent, comme le clarifie l'une des répondantes à notre recherche, à « *éviter l'aggravation ou la détérioration des situations [...] et ce, par toutes sortes de modes d'intervention* ».

Ainsi, l'intervention auprès des familles peut comporter, en parallèle à sa nature curative visant le rétablissement de l'équilibre familial et la résolution des conflits, une action à composante préventive. Il en est de même de la consultation auprès du personnel scolaire à travers laquelle les travailleurs sociaux cherchent à améliorer les conditions dans le milieu scolaire afin de favoriser un meilleur être de l'enfant au sein de ce milieu. L'orientation vers les ressources, quant à elle, en facilitant l'accès des personnes aux services les plus pertinents en réponse à leurs besoins, réduit par le fait même le risque que ces personnes peuvent courir de voir leur situation se détériorer.

Jouffray (1997) qui traite de l'action des travailleurs sociaux en France rapporte une similarité dans les conditions des travailleurs sociaux de ce contexte. Préoccupés par des demandes urgentes « qu'il s'agisse d'actes de violence, d'enfants victimes de maltraitance ou de demandes de paiement de cantine », les travailleurs sociaux voient disparaître au sein de l'établissement scolaire leur travail de prévention primaire en faveur d'une prévention secondaire et tertiaire (Jouffray, 1997 : 19).

6.3. Un renforcement de la relation avec l'école

La relation avec l'école est perçue par 79% des répondants comme étant positive. Alors que 49 % de 51 répondants ayant expliqué les facteurs déterminant leur satisfaction évoquent la collaboration avec les professionnels de l'équipe-école, 35 % la rattachent à l'ouverture du personnel scolaire. Une implication du milieu scolaire dans l'aide à apporter à l'enfant, sa confiance à l'égard des approches et des interventions des travailleurs sociaux, ainsi qu'un respect de leur autonomie sont mis en valeur. En outre, 14 % de ces répondants disent avoir renforcé leur relation avec le milieu scolaire et acquis une reconnaissance de la part de ce dernier au cours de leurs années d'expérience.

Les travailleurs sociaux scolaires participant à notre recherche, semblent avoir dépassé les difficultés vécues par leurs collègues de la fin des années 80 dans leur relation avec le milieu scolaire. Les plus récents écrits évoquant ce sujet et datant en fait, de cette période, montrent des travailleurs sociaux en quête de pouvoir et de légitimité auprès de ce milieu (Landriault, 1987; Labrèche, 1987). L'une des contributions qu'ils perçoivent comme leur étant spécifique, consiste dans leur participation au projet éducatif de l'école (Labrèche, 1987) et dans leur questionnement de cette dernière sur ses responsabilités vis-à-vis des jeunes en difficultés (C.S.É., 1982). Ces objectifs découlent d'une approche écologique privilégiée par ces intervenants.

Transférés des CSS aux CLSC, où leur spécificité s'est diluée dans les programmes de ce dernier, ces travailleurs sociaux se voyaient en train de perdre une place privilégiée au sein de l'école, ce qui limite leur collaboration avec le personnel scolaire. À cet égard, ils évoquent leur difficulté à mobiliser ce personnel en faveur de l'enfant ainsi que leur incapacité à se faire entendre en tant qu'interlocuteur valable vis-à-vis du système scolaire (Landriault, 1987; Labrèche, 1987). Ces contraintes engageaient les travailleurs sociaux scolaires de la fin des années 80 dans une lutte pour trouver une place significative au sein de l'école.

Les inconvénients de la transition déplorés par ces travailleurs sociaux étaient accentués par les difficultés inhérentes à la résolution d'une entente entre les deux ministères concernés, quant à la mission du service social dans les écoles et la description des services qu'il doit offrir

(C.S.É., 1982). Les transitions effectuées et le manque d'entente en question, mettaient le service social scolaire dans un état de vulnérabilité qui explique le malaise exprimé par les travailleurs sociaux de l'époque. Une vingtaine d'années plus tard les travailleurs sociaux scolaires profitent d'une consolidation des ententes ministérielles et d'une vision commune de leur mandat dans les écoles, ce qui explique, à notre avis, l'amélioration de leur relation avec le milieu scolaire.

En effet, adhérant à une semi-profession dont la régulation dépend d'objectifs organisationnels et bureaucratiques (Pearson, 2000), la situation des travailleurs sociaux exerçant à partir du CLSC dans le milieu scolaire, dépend de la cohérence des conceptions véhiculées de leur pratique par les deux réseaux concernés. La relation avec l'école s'est à notre avis renforcée en raison de la consolidation des ententes entre le MSSS et le MEQ.

En fait, depuis les années 90, le MEQ et le MSSS se sont engagés à multiplier les efforts pour accroître l'arrimage et la concertation entre leurs deux réseaux. Cette initiative qui peut avoir comme effet l'harmonisation des politiques dans la définition d'un mandat clair, accepté et approuvé par les différents partenaires, a été en mesure de concilier les attentes des deux partenaires. Ces démarches se sont, à notre avis, répercutées positivement sur la situation des travailleurs sociaux dans les écoles. Ces derniers commencent alors à entretenir des relations plus positives avec un milieu qui, trouvant une réponse plus satisfaisante à ses besoins, reconnaît davantage l'importance de l'intervention de ces professionnels et augmente sa collaboration à leur égard.

Le malaise exprimé par les travailleurs sociaux des années 80, appelés à faire face à un changement capital dans leur pratique, s'est trouvé alors progressivement atténué avec l'adaptation de ces intervenants à leur nouvelle réalité et l'amélioration des conditions administratives et des relations ministérielles gérant leur travail. D'autant plus qu'à l'époque, les travailleurs sociaux scolaires se sentaient négligés et marginalisés par les CLSC (Landriault, 1987; Bergeron, 1993), alors que dans le contexte actuel ils semblent profiter de l'appui de leur principal employeur qui leur fournit supervision (78 % des répondants) et formation (89 % des

répondants). Ceci nous mène à nous demander si la satisfaction exprimée par ces travailleurs sociaux est également due à une certaine latitude que leur permet leur double appartenance à l'école et au CLSC, ainsi que leur assignation à plusieurs écoles à la fois.

Ce point de vue devient particulièrement intéressant quand on remarque que les difficultés mentionnées en lien avec cette double appartenance par les travailleurs sociaux des années 80 (Le comité, 1979; Conseil Supérieur de l'Éducation (C.S.É.), 1982; Landriault, 1987; Labrèche, 1987; Duplantie, 1988), ne semblent pas constituer une forte préoccupation pour nos répondants. En effet, seulement quatre travailleurs sociaux déplorent leur double appartenance dans leur relation avec l'école. Inversement, trois répondants se disent satisfaits de leur appartenance au CLSC particulièrement mentionné dans le lien avec les ressources comme activité spécifique aux travailleurs sociaux au sein de l'équipe-école. Par ailleurs, la surcharge de travail en termes d'écoles à desservir est mentionnée par une minorité de répondants.

En fait, alors que les premiers travailleurs sociaux contraints à s'adapter à un nouveau contexte organisationnel et à traiter avec deux instances différentes, étaient encore ébranlés par la transition, nos répondants ont dépassé la période adaptative et se sont trouvés des avantages dans la double appartenance. De l'avis de Vallières (1993), les travailleurs sociaux ont acquis du fait de leur double appartenance une marge de manœuvre qui leur permet d'exercer une fonction d'agent de changement envers le milieu scolaire tout en conservant une position de pivot. Cette position que l'auteure décrit comme privilégiée « est garante d'une intervention stratégique et qui est d'autant plus efficace parce qu'intégrée à la vie et l'organisation de l'école ». (Vallières, 1993 : 44). Ce point de vue nous permet de poser l'hypothèse que les travailleurs sociaux, en jouant sur leur position matricielle, se sont taillés une place qui leur convient dans, mais en même temps, hors de l'école et du CLSC. Une hypothèse qui semble être confirmée par les propos des travailleuses sociales participant à la validation de nos résultats, qui ont souligné les avantages relatifs à leur double appartenance.

Cependant, il n'en demeure pas moins que la relation avec l'école souffre d'imperfections pour 36 % des travailleurs sociaux dont la majorité critique particulièrement la philosophie rigide

du milieu scolaire. Une philosophie décrite par Hohl (1996 : 53), qui s'est intéressée au rapport de parents immigrants avec l'école au Québec, de « scholocentrique » c'est-à-dire qui exige des parents de soutenir l'école dans ses fonctions, selon des normes que cette dernière pose comme non négociables. D'autant plus que la divergence des visions entre le CLSC et les dirigeants du milieu scolaire (à savoir les commissions scolaires et les directions d'écoles), ne facilite pas, de l'avis de nos répondants, la collaboration du personnel scolaire avec les travailleurs sociaux exerçant dans ce milieu. Ces limites mentionnées à l'intervention des travailleurs sociaux auprès des instances scolaires ne sont pas à négliger, compte tenu qu'elles ont constitué dans le passé des difficultés considérables.

6.4. Les relations interdisciplinaires

Dans une forme de collaboration qui semble surtout se baser sur des références de cas de part et d'autre, la relation des travailleurs sociaux scolaires avec les collègues des autres disciplines semble connaître une amélioration notable.

6.4.1. Une collaboration basée sur des références de cas

L'interaction entre les professionnels issus de différentes disciplines s'avère une pratique courante dans les équipes multidisciplinaires tant à l'école qu'au CLSC.

Au sein de l'équipe-école de fortes tendances à référer existent aussi bien chez les travailleurs sociaux scolaires (85 %) que chez leurs collègues d'autres disciplines (96%). Chacun de ces professionnels a recours à l'expertise de l'autre lorsqu'il considère que la situation nécessitant l'intervention, dépasse sa compétence. Au CLSC, et quoique légèrement inférieure à celle existant au sein de l'équipe-école, la tendance à se référer des cas existe tant de la part des travailleurs sociaux (80 %) que de la part des autres membres de l'équipe-jeunesse (88 %).

Il nous semble que l'interaction interprofessionnelle dans les deux équipes concernées se résume à cette pratique de références de cas de part et d'autre, à défaut d'une concertation étroite

et de planification en commun dans le cadre de réunions d'équipe. En fait, le manque de réunions de concertation au CLSC souligné par 32 % des répondants à la recherche, confirme ce constat. Le même fait est rapporté par les travailleuses sociales participant à la validation des résultats en ce qui concerne l'équipe-école. Ces propos ne coïncident pas avec l'emploi de temps hebdomadaire des répondants à la recherche où les réunions en milieu scolaire et en CLSC semblent être régulières occupant chacune deux heures du temps de travail de ces intervenants par semaine. Nous pouvons expliquer cette divergence par la possibilité que l'emploi de temps indiqué soit théorique ou par un contenu des réunions à tendance administrative, la deuxième explication se présentant comme étant plus plausible.

Cette forme d'interaction interprofessionnelle est en mesure d'expliquer en partie la perpétuation de la multidisciplinarité qui, bien qu'elle semble plus dominante dans l'équipe-jeunesse elle n'en demeure pas moins présente dans le mode de fonctionnement de l'équipe-école. En effet, en examinant l'évaluation des répondants au sujet du fonctionnement de chacune des équipes concernées, la multidisciplinarité ressort, quoique avec une légère prédominance, comme étant encore plus présente que l'interdisciplinarité. Notons qu'un certain nombre de répondants estiment que la dynamique de leurs équipes que ce soit au CLSC ou à l'école demeure partagée entre les deux modes de fonctionnement en question. Répétons que l'équipe-jeunesse semble donner une plus grande ampleur à la multidisciplinarité que l'équipe-école.

Les professionnels de l'équipe multidisciplinaire du CLSC continuent alors à fonctionner d'une façon autonome dans un organisme dont la multidisciplinarité est une caractéristique de base. Ce constat rejoint les résultats des études entreprises par des chercheurs québécois accompagnant l'évolution des équipes multidisciplinaires depuis leur instauration dans les CLSC (Brunet et Vinet, 1978; Boudreau, 1995; Larivière et Savoie, 2001). Toutes ces études remarquent que les interactions entre les professionnels du CLSC se caractérisent surtout par « un parallélisme disciplinaire » (Brunet et Vinet, 1978).

Ce climat interdisciplinaire ne semble néanmoins pas affecter la satisfaction des travailleurs sociaux scolaires que ce soit au sein de l'équipe-école ou de l'équipe

multidisciplinaire du CLSC. Les travailleurs sociaux participant à la recherche se montrent globalement satisfaits des relations entretenues avec les autres professionnels de l'équipe-école. Les facteurs résidant derrière la perception positive qu'ils véhiculent de leur rapport avec l'établissement scolaire tiennent en grande partie (38 % des répondants) à leur relation avec les professionnels de l'équipe-école. Dans l'interaction avec ces professionnels, les travailleurs sociaux scolaires estiment à 88 % que leur spécificité est reconnue, 32 % d'entre eux se basant sur l'ouverture et la confiance manifestées par leurs collègues pour faire ce constat. La majorité de ces répondants mettent en relief le respect de leur spécificité au plan de l'intervention familiale dans la nature des références qui leur sont adressées. Au CLSC, la situation est moins parfaite mais elle n'en demeure pas moins satisfaisante, 63 % des répondants véhiculant une perception positive des relations entretenues au sein de l'équipe-jeunesse.

Mais, il reste que la relation des travailleurs sociaux avec les professionnels de l'équipe multidisciplinaire du CLSC se révèle moins satisfaisante que celle entretenue avec les collègues de l'équipe-école. La moitié des répondants (soit 51 %, dont 8 ayant soulevé des aspects positifs à cette relation), expriment leur mécontentement à l'égard du climat interdisciplinaire à l'intérieur de l'équipe-jeunesse. Deux facteurs principaux sont à la base de ce malaise. Le plus important, soulevé par 32 % des répondants, dépend justement de la prévalence d'un certain individualisme dans le travail et du manque de réunions et d'initiatives de concertation. Quand au second, mentionné par 19 % des intervenants, il est dû à une carence dans la différenciation des rôles et des mandats relatifs à chacune des professions impliquées, ce qui se répercute négativement sur la reconnaissance de la spécificité de chacun.

Par ailleurs, cette carence est particulièrement soulignée dans l'évaluation des répondants quant à la reconnaissance des membres de l'équipe-jeunesse pour leur spécificité au sein de cette équipe. Dans ce sens, 30 % des répondants se voient constamment contraints à défendre le spécifique de leur profession, des risques d'empiètement sur leur champ d'intervention étant présentés et cela autant par les infirmières, les psychologues que les éducateurs. Néanmoins, ces difficultés ne semblent pas affecter profondément le profil des travailleurs sociaux scolaires au CLSC puisque 88 % des répondants affirment que leur spécificité est reconnue par les

professionnels de l'équipe-jeunesse. Ajoutons que 63% des répondants confirment leur satisfaction de leur relation avec les autres professionnels de l'équipe multidisciplinaire du CLSC. Une relation qu'ils décrivent comme étant positive, fonctionnelle, favorisant le respect de l'expertise de chacun.

Cette ambivalence nous a mené à poser un questionnement sur la réalité et/ou sur la gravité des risques menaçant leur spécificité, soulevés par les travailleurs sociaux. Si ce risque n'est pas imminent, il reflète par contre une inquiétude qui semble accompagner constamment les travailleurs sociaux. Il s'est avéré alors pertinent de cerner les causes de ces inquiétudes auprès de travailleurs sociaux interagissant au quotidien avec d'autres professionnels, notamment au sein du CLSC.

Les entrevues téléphoniques effectuées avec des travailleuses sociales scolaires ont été en mesure de nous expliquer que les inquiétudes éprouvées par les travailleurs sociaux scolaires peuvent être en lien avec une sorte de marginalisation que ces derniers ressentent par rapport à l'équipe-jeunesse. Ces intervenantes affirment qu'elles considèrent avoir une place à l'école, alors qu'elles ne se sentent pas réellement intégrées à l'équipe multidisciplinaire au CLSC même si elles y ont une place physique, soit un bureau qui leur est propre. Leur horaire chargé dans le milieu scolaire ainsi que le manque de réunions multidisciplinaires contribuent à une sorte de mise à l'écart de la vie quotidienne du CLSC. Ces intervenantes ajoutent que la majorité des réunions ayant lieu au CLSC sont plutôt de nature administrative ne laissant pas de place à la concertation interprofessionnelle, notamment à la discussion de cas.

En somme, la relation des travailleurs sociaux scolaires avec les collègues des autres disciplines ne ressort pas comme étant centrée sur des conflits et des luttes pour la défense de la place et de la légitimité du service social vis-à-vis des autres professions mais plutôt par une mise à l'écart des échanges possibles. Soulignons que la tendance manifestée par les autres professionnels à l'école et au CLSC à référer des cas aux travailleurs sociaux, est plus forte que la tendance repérée chez ces derniers à orienter des cas vers leurs collègues. Cependant, si des difficultés de ce genre sont notamment soulevées au CLSC par un nombre non négligeable des

travailleurs sociaux, cela est dû à notre avis à l'absence de contacts mentionnés entre les travailleurs sociaux scolaires et les professionnels de l'équipe-jeunesse. Cet aspect est repris ci-dessous dans une analyse qui cherche à cerner les facteurs sous-jacents à l'amélioration des relations interprofessionnelles et l'acquisition des travailleurs sociaux d'une meilleure reconnaissance telle que reflétée par les répondants à cette recherche.

6.4.2. Une plus forte reconnaissance professionnelle

S'il est vrai que la relation interdisciplinaire n'est pas dépourvue de problèmes, il n'en demeure pas moins que les difficultés relatives à la reconnaissance de la profession par les autres disciplines ne sont pas significatives dans le milieu scolaire au Québec. Ceci est autant vrai dans les deux milieux concernés par l'étude (l'école, le CLSC), une minorité des intervenants soulevant un empiètement des autres disciplines sur leur champ de pratique.

Ces résultats divergent en quelque sorte avec la littérature recueillie aux alentours de la fin des années 80 auprès des travailleurs sociaux scolaires du Québec. Cette dernière révélait un plus fort malaise vécu par ces intervenants dans leur relation aux professionnels issus des autres disciplines et dans l'affirmation de leur identité professionnelle (Landriault, 1987; Bergeron, 1988; Lalonde, 1989; OPTSQ, 1998). Cette divergence nous motive à chercher des explications sur le changement perçu dans le discours et les attitudes des travailleurs sociaux scolaires.

À notre avis, en parallèle aux compétences « génériques » que les travailleurs sociaux partagent avec les professionnels des autres disciplines présents sur le milieu scolaire, les répondants à notre recherche semblent percevoir plus clairement que leurs antécédents des compétences qui leur sont spécifiques. À ce titre, nous désignons les champs d'action ressortant de cette recherche comme étant spécifiques aux travailleurs sociaux, soit l'intervention auprès des familles, la consultation au milieu scolaire et le lien avec les ressources.

Ces champs d'action ne sont pas nouveaux pour le service social scolaire. Cependant, ils constituaient davantage une source de tension pour les travailleurs sociaux scolaires qu'une

référence stable pour la délimitation de leur spécifique. Tout d'abord, l'intervention auprès des familles était source d'inquiétudes dans la mesure où les travailleurs sociaux se sentaient menacés au plan de l'avancement d'autres professionnels sur le plan familial (OPTSQ, 1998). À son tour, la relation avec l'école s'avérait plutôt insatisfaisante, les travailleurs sociaux se sentant marginalisés. Finalement, le lien avec les ressources, notamment la collaboration avec le CJ était perçue comme un alourdissement pour la tâche de ces intervenants. En somme, tous les champs définis par les répondants à cette recherche comme relevant de leur spécificité, les affirmant davantage dans leur identité professionnelle, étaient dans le passé sources d'inquiétudes.

L'hypothèse la plus pertinente qui peut se poser à notre avis, est celle d'une maturité acquise par les différents professionnels au niveau de l'interaction multidisciplinaire. Dans les années 1980, la multidisciplinarité était une formule récente à laquelle les professionnels des différentes disciplines n'ont pas été préparés ni dans leur contexte de travail, ni dans leur formation. Après une vingtaine d'années, la situation pourrait avoir changé avec une meilleure appropriation de la multidisciplinarité de la part des professionnels concernés.

La formation en service social comme dans les autres disciplines est centrée sur son champ propre sans tenir compte suffisamment du contexte de travail multidisciplinaire dans lequel ses futurs intervenants professionnels vont éventuellement s'intégrer. Toutefois, le milieu de travail lui, a fait de l'apprentissage à la multidisciplinarité une expérience quotidienne. Les différents professionnels ont eu alors, au cours du temps, l'opportunité d'intérioriser et d'actualiser cette expérience particulière. Ils se sont trouvés des façons de faire qui permettent à chacun de se forger une place qui lui donne une certaine crédibilité vis-à-vis des autres professionnels et une certaine identité professionnelle. En effet, comme l'expriment bien Larivière et Ricard (2000) « les membres de l'équipe doivent avoir le temps requis pour apprendre à s'approprier [et] faire connaissance tant au niveau de leurs forces respectives, qu'au plan des perceptions qu'ils ont les uns des autres » (Larivière et Ricard, 2000 : 13).

Au cours de ces années, les travailleurs sociaux ont nécessairement vécu des relations de pouvoir avec les autres professionnels avec qui ils se confrontent au quotidien, même si cette

confrontation n'est pas aussi étroite qu'elle peut l'être dans des équipes à fonctionnement interdisciplinaire. Cependant, ces relations de pouvoir, donnant lieu à des stratégies de négociation implicites ou explicites, ont débouché à notre avis à une esquisse de la définition de la spécificité des travailleurs sociaux. Une spécificité qui semble leur être reconnue, la majorité des répondants se disant satisfaits des relations multidisciplinaires qui ne semblent pas porter atteinte à leur profil en tant que professionnels. Soulignons que la réussite de leur négociation a été largement appuyée et favorisée par l'harmonisation des politiques des deux réseaux qui ont contribué à consacrer d'une façon plus formelle les champs d'actions propres aux services sociaux dans leurs orientations législatives.

Cette analyse s'avère d'ailleurs plus pertinente, pour le fonctionnement des travailleurs sociaux au sein de l'équipe-école où ils semblent passer plus de temps qu'au CLSC. La confrontation qui apparaît comme étant plus étroite avec le milieu scolaire et par conséquent avec les professionnels de l'équipe-école, semble déboucher sur une clarification des rôles des différents professionnels. Dans ce sens, nous avons posé l'hypothèse d'un consentement commun sur l'intervention familiale comme un champ d'expertise spécifique aux travailleurs sociaux scolaires comme solution aux litiges interdisciplinaires.

Cette hypothèse a été confirmée par les travailleuses sociales participant à la validation des résultats de cette recherche. Celles-ci ont rapporté que les professionnels de l'équipe-école, notamment les psychologues, les éducateurs, les conseillers d'orientation ainsi que les infirmières du CLSC agissant au sein de l'équipe en question ont convenu que l'intervention auprès des familles relève du champ d'expertise spécifique aux travailleurs sociaux. Ces différents professionnels sollicitent l'intervention des travailleurs sociaux auprès de l'élève à chaque fois qu'il s'agit d'un problème au niveau familial.

Ces travailleuses sociales précisent que le rôle du psychologue dans l'équipe-école est celui de faire des évaluations intellectuelles et psychologiques. Les infirmières se chargent du counselling médical notamment auprès des adolescents, en ce qui a trait à des problèmes liés aux maladies transmissibles sexuellement, à la grossesse, au post-avortement, à la contraception, etc.;

ce qui rejoint la description des répondants pour le besoin des compétences de l'infirmière. Par ailleurs, ces dernières se trouvent, de plus en plus, appelées à assumer la responsabilité des projets de prévention étant plus présentes dans le milieu scolaire. L'éducateur de son côté assure un suivi étroit avec les élèves au quotidien avec les élèves présentant des troubles de comportement, alors qu'il se concerta avec le travailleur social qui assure une complémentarité à cette intervention par un suivi auprès des parents au plan disciplinaire. Quant au conseiller d'orientation, il s'occupe de la gestion du projet de l'élève à court et à long terme. D'ailleurs, les résultats obtenus des répondants confirment cette description de tâches, les références faites par les travailleurs sociaux aux professionnels des autres disciplines que ce soit à l'école ou au CLSC, suivant cette orientation.

Au CLSC, le malaise concernant les relations interprofessionnelles est encore plus présent, exprimé par 30 % des répondants. Les difficultés mentionnées à cet égard peuvent être expliquées par une interaction moins fréquente entre les professionnels. En fait 32 % des répondants déplorent le manque de contacts et l'absence de réunions de concertation. Ceci a été également souligné par les travailleuses sociales invitées à valider les résultats de cette recherche.

Ainsi, nous constatons que les différents professionnels du CLSC ne semblent pas avoir l'opportunité de travailler ensemble, ce qui limite la possibilité de « se donner une forme de langage commun et [de] trouver des compromis mettant en valeur les apports possibles de chacune des professions » (Larivière et Ricard, 2000 : 15). Il nous paraît que les professionnels du CLSC n'ont pas encore vécu la confrontation nécessaire qui soit en mesure de les mener à dépasser le « parallélisme disciplinaire » vers une collaboration plus étroite.

En effet, si nous analysons l'organisation des équipes multidisciplinaires au CLSC en se référant aux phases successives de structuration d'une équipe établies par Chapdeleine (1977) et résumées par Larivière et Ricard (2000), nous remarquons que ces équipes demeurent fixées à la deuxième phase de ce processus. Dans cette phase, il y a contradiction entre les besoins et les intérêts du groupe et les attentes personnelles; or, « si les frustrations sont grandes [chacun des membres] adoptera une attitude de retrait et de prudence » (Larivière et Ricard, 2000 : 26). Le

manque de contact interdisciplinaire au CLSC dans des équipes où les réunions semblent être davantage de type administratif est d'autant plus vif que ces équipes s'implantent dans un organisme où la multidisciplinarité est une caractéristique de base.

En fait, selon Larivière et Ricard, pour pallier aux frustrations ressenties par les membres de l'équipe, cette dernière doit se donner « de fréquents moments de retour sur [son] fonctionnement afin de solliciter l'expression des ajustements souhaités et de générer un climat facilitant la satisfaction de ses membres » (Larivière et Ricard, 2000 : 26). Au contraire, les équipes multidisciplinaires du CLSC ne semblent pas accéder aux phases où se développe une interdépendance positive entre les membres de l'équipe. Il en résulte une perpétuation chez les travailleurs sociaux d'un sentiment de menace quant à la reconnaissance de leur apport spécifique.

6.5. Une action de normalisation versus une action de changement

Considérés plus globalement, l'ensemble des données fournies par les répondants à cette recherche reflètent à notre avis l'ambivalence des points de vue quant à la mission sociale de la profession, vécues constamment entre les partisans d'actions militantes visant la réforme sociale et les adhérents à des interventions visant davantage l'insertion sociale de l'utilisateur (Franssen : 2000). Toutefois, le premier aspect ne semble pas occuper une place notable dans les propos des répondants.

Agissant dans le milieu scolaire qui a ses propres « règles du jeu », la majorité des répondants semblent intervenir dans le cadre des politiques globales qui régissent leur travail dans ce milieu ainsi que dans le respect des attentes des instances scolaires. Ils s'attribuent alors un rôle apparemment normalisateur où, sans questionner la logique ou la philosophie du système scolaire, ils s'occupent d'une population résiduelle au sein de ce dernier (Bar-on, 1994). Apparemment, puisque du point de vue de l'approche organisationnelle, le respect des « règles du jeu » n'est pas une attitude passive. Bien au contraire, il s'agit d'une double action, qui, par

l'adaptation à la réalité d'un contexte donné, cherche par des gestes stratégiques au dépassement des règles établies et à générer le changement de ce contexte (Friedberg, 1997). Dans ce sens, la consultation offerte au milieu scolaire qui préoccupe davantage les travailleurs sociaux que le développement des capacités d'adaptation et d'intégration du jeune dans le milieu scolaire, peut être associée à une forme de cette « action stratégique » au sens de l'approche organisationnelle. Soulignons que l'amélioration de la relation famille-école et la sensibilisation de ces deux milieux sur leur réalité respective est un objectif poursuivi à travers cette intervention auprès du personnel scolaire.

Bien que les travailleurs sociaux qui semblent vouloir s'affirmer comme agents de changement (en critiquant ouvertement la logique de l'institution scolaire par exemple) et mener ce milieu à réviser ses approches et ses façons de faire en faveur des enfants en difficulté semblent moins nombreux, ils n'en demeurent pas moins présents. Analysée sous l'angle de l'analyse organisationnelle, l'attitude de ces travailleurs sociaux reflète une tendance à élargir leur marge de manœuvre vis-à-vis de la centralité du système scolaire pour renforcer leur position face à ce système et pour accéder à une plus grande autonomie dans l'exercice de leur profession (Friedberg, 1997). La position de ces répondants est importante dans la mesure où elle vient relativiser l'attitude conservatrice de leurs collègues, d'autant plus que les recherches les plus récentes en adaptation scolaire attribuent les difficultés vécues par l'élève à l'école à une dominance du système scolaire vis-à-vis des jeunes et de leurs familles (Comeau et Salomon, 1994; Montandon, 1994, 1996; Thin, 1998; Claes et Comeau, 1996; Hohl, 1996). Cette dominance est de plus en plus pesante sur les familles défavorisées au plan socio-économique qui représentent en fait, la clientèle principale du service social scolaire.

Dans ce sens, l'approche globale préconisée par les travailleurs sociaux scolaires et représentant un aspect important de leur spécifique ne semble pas être encore pleinement réalisée en milieu scolaire. En théorie, cette perspective « permet au service social scolaire de reposer sur des bases conceptuelles articulées qui proposent, non pas exclusivement l'intervention de type familial, mais également l'intervention effectuée auprès de l'institution scolaire et du réseau de pairs » (Boissonnault et Landriault, 1993 : 29). Dans les faits, l'analyse des propos recueillis

de nos répondants nous permettent de conclure que leur approche globale que certains d'entre eux qualifient de type systémique se résume à la seule analyse globale des situations abordées. L'intervention des travailleurs sociaux se concentrant sur le plan familial, les autres systèmes significatifs dans l'environnement des jeunes en difficulté, l'intervention sur le système scolaire se limitant à la consultation auprès du personnel scolaire.

Exposant la perspective écologique comme un cadre conceptuel pour la pratique du service social scolaire, Boissonnault et Landriault (1993) précisent que l'institution scolaire et le réseau de pairs dans le milieu scolaire ont, au même titre que la famille « une part active dans le soutien à l'enfant et à l'adolescent pendant son expérience scolaire » (Boissonnault et Landriault, 1993 : 25). En parallèle aux interventions à poser auprès de la famille, notamment au plan de l'encadrement parental, quatre facteurs propres à l'institution scolaire sont repérés comme pouvant constituer une cible d'intervention sociale. Il s'agit de facteurs relatifs aux élèves, aux agents d'éducation, aux relations école-parents, ainsi qu'aux lieux physiques.

Le premier type de facteurs concerne le lien entre les élèves et le milieu scolaire. Il traite du renforcement du sentiment d'appartenance des élèves à l'école, de leur participation aussi bien à la vie étudiante qu'à la résolution des problèmes de classe ou d'école. Cette participation des élèves peut également avoir trait à la conception des règles et des « normes sociales relatives à la vie interpersonnelle et aux comportements dans l'école » (Boissonnault et Landriault, 1993 : 26). Le deuxième type de facteurs est en rapport avec l'habilitation des agents d'éducation à résoudre les problèmes scolaires posés par les jeunes et à venir en aide aux élèves en difficulté. Le troisième type de facteurs met en relief, dans un but de renforcement de la relation parents-école, l'importance d'une attitude de non-jugement de la part des agents d'éducation vis-à-vis des parents. Une ouverture de la part du milieu scolaire envers la participation des parents à la résolution des problèmes socio-scolaires est alors requise. Finalement, les facteurs relatifs aux milieux physiques traitent d'un meilleur aménagement de l'école pour un meilleur être des élèves.

L'analyse de l'ensemble des propos recueillis des travailleurs sociaux scolaires participant à notre recherche montre que l'intervention auprès du milieu scolaire se limite au support au personnel scolaire, à défaut d'un pouvoir d'induire des changements significatifs dans les attitudes ou la logique du système scolaire. Les travailleurs sociaux scolaires semblent être encore incapables de s'affirmer en tant partenaires vis-à-vis du système scolaire. Un statut qui leur permet de mener ce système à réviser ses approches et ses façons de faire en faveur des enfants en difficulté. Les travailleurs sociaux scolaires ayant participé à la validation des résultats de la présente recherche confirment ce constat, affirmant que les travailleurs sociaux scolaires sont réellement incapables d'influencer les attitudes du milieu scolaire. Cet état de fait ne fait que refléter la marge limitée d'autonomie que l'organisation scolaire impose aux travailleurs sociaux en tant qu'exécutants qui, une fois dotés d'un plus grand pouvoir, risquent de contrebalancer celui de l'école et imposer des règles de jeu qui peuvent être perçus par cette dernière comme lui étant défavorables.

CHAPITRE VII : LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ISSUS DU TERRAIN LIBANAIS

La présentation des résultats recueillis auprès des assistantes sociales en œuvre dans le milieu scolaire libanais, s'articule autour des différentes questions traitées au cours de l'entrevue semi-dirigée que nous avons menée auprès de ces intervenantes. Ces thèmes seront exposés ci-dessous selon leur ordre de traitement dans le cadre de notre guide d'entrevue. Toutefois, d'autres thèmes se dégageant à partir des propos des répondantes, ont mérité à notre avis d'être situés dans des rubriques indépendantes. Soulignons qu'au départ notre objectif était de cerner la perception véhiculée par les assistantes sociales scolaires de leur spécificité en tant que professionnelles au sein d'une équipe multidisciplinaire. Cependant, ces dernières ont dépassé largement le contexte de l'équipe pour discuter de cette question au sein de l'établissement scolaire qui les emploie.

7.1. Les caractéristiques sociodémographiques des répondantes

Les assistantes sociales scolaires participant à notre recherche dont la moyenne d'âge est de 36 ans, sont au nombre de seize. Alors que deux d'entre elles détiennent une maîtrise en service social, trois autres personnes ont acquis une licence d'enseignement qui équivaut à deux années de maîtrise sans mémoire. Quant aux 11 intervenantes qui restent, elles ont une licence en service social, l'une d'entre elle ayant suivi une formation de base en assistance médico-sociale.

La moyenne des années d'expérience de l'ensemble de ces intervenantes est de 13 ans en service social et de 8 ans en service social scolaire. La majorité de ces répondantes, soit 11 d'entre elles n'ont suivi aucune autre formation universitaire alors que leurs six collègues ont des intérêts pour d'autres disciplines tels que la psychologie, la sociologie, le droit et les sciences infirmières. La plupart de ces dernières sont toujours en cours de formation au niveau des disciplines citées, une seule d'entre elles ayant déjà un diplôme comme infirmière.

Ces assistantes sociales exercent leur travail dans des écoles privées en majorité catholiques, une école orthodoxe et une autre laïque.

7.2. Les caractéristiques des équipes

À l'exception de deux écoles qui embauchent deux assistantes sociales, l'une d'entre elles intervenant au niveau du cycle primaire et l'autre au niveau des cycles complémentaire et secondaire, la majorité des répondantes sont les seules assistantes sociales présentes au sein de l'équipe. Dans le premier cas, notre entrevue a eu lieu auprès des intervenantes qui s'occupent des cycles supérieurs.

En général l'équipe multidisciplinaire en œuvre dans ces établissements scolaires rassemble une variété de professionnels tels que le psychologue, l'infirmière, le médecin, l'animateur social, l'orthophoniste, le conseiller d'orientation et le psychomotricien.

Le psychologue est celui qui semble être le plus présent, faisant partie de 14 équipes. Alors que dans quatre de ces équipes l'on trouve deux psychologues, dans deux autres équipes l'on en remarque la présence de trois, les huit autres équipes ne regroupant qu'un seul professionnel de cette discipline. L'infirmière quant à elle, est présente dans onze équipes dont une seule en regroupe deux. Pour sa part, le médecin fait partie de neuf équipes, l'une d'entre elles sollicitant deux professionnels de la santé. En ce qui concerne l'animateur, il participe à quatre équipes dont l'une qui semble attribuer une plus grande ampleur aux activités d'animation, donne place à deux animateurs. L'orthophoniste est présent dans quatre équipes, le conseiller d'orientation et le psychomotricien chacun dans une seule.

Par ailleurs, deux assistantes sociales citent l'aumônier comme faisant partie de leur équipe multidisciplinaire, l'une de ces intervenantes y mentionne également l'économiste de l'école.

7.3. Les problématiques rencontrées par les assistantes sociales scolaires

Invitées à décrire les différentes problématiques qu'elles rencontrent dans le milieu scolaire, nos 16 répondantes parlent de différents problèmes que nous allons exposer selon leur ordre de mention. Rappelons que chacune des répondantes en cite quatre en moyenne.

Mentionnés par la grande majorité des assistantes sociales scolaires participant à notre recherche (15 répondantes), les problèmes économiques s'avèrent dominants dans l'ensemble des problématiques que ces professionnelles confrontent lors de leur pratique en milieu scolaire libanais. Les problèmes économiques cités se manifestent le plus souvent par une incapacité des familles à assumer les frais de scolarité de leurs enfants. Un bon nombre de ces assistantes sociales, soit sept d'entre elles, évoquent également des problèmes de pauvreté, de chômage ainsi que des difficultés financières menaçant les besoins fondamentaux des enfants et des familles. La crise économique affectant le pays est en grande partie rendue responsable de l'émergence de ce type de problèmes.

La deuxième catégorie de problèmes, en terme d'ampleur, qui sollicite l'intervention de quatorze assistantes sociales se situe sur le plan familial. Les conflits familiaux et conjugaux semblent être les plus fréquents, s'associant parfois aux problèmes économiques. Ces conflits peuvent se vivre autant au niveau de la relation conjugale qu'à celui de la relation entre les parents et les enfants. Dans ce dernier cas, un refus de l'autorité parentale et un manque de compréhension de la part des parents pour les besoins des jeunes sont tous les deux pointés.

En deuxième lieu, le divorce et la séparation font figure parmi les problèmes familiaux cités, deux assistantes sociales s'arrêtent sur leurs répercussions sur le rendement scolaire de l'enfant.

Les problèmes d'encadrement parental qui peuvent se manifester par une discipline déficiente ou par certaines formes de négligence sont également évoqués. Deux assistantes sociales lient ces problèmes à la crise économique qui préoccupe tellement les parents à tel degré

qu'elle ne leur laisse ni le temps, ni la disponibilité pour porter l'attention nécessaire à leurs enfants

Par ailleurs, certaines répondantes disent faire face à des problèmes de santé et au décès dans la famille, les problèmes de santé pouvant toucher l'enfant lui-même ou l'un des autres membres de la famille.

La maltraitance ou l'abus sexuel semblent être moins présents ou moins dévoilés. En fait, deux de cinq répondantes qui en font mention, les citent en niant leur existence :

- « *je n'ai pas beaucoup de...on n'a pas beaucoup révélé des problèmes d'abus, tout au long de ma carrière... je n'en ai pas eu beaucoup de cas...* » (O).
- « *mais, il n'y a pas ces grands problèmes...(silence)... des femmes battues, des...il n'y a pas des problèmes d'abus sexuel* » (K).

Une troisième catégorie de problèmes rencontrés par un nombre légèrement moindre d'assistantes sociales scolaires, soit par dix d'entre elles est en rapport avec les problématiques relatives au rendement scolaire. Alors que certaines manifestations à ce niveau sont décelées tels que les troubles de comportement notamment l'hyperactivité, les problèmes de langage ainsi que la démotivation scolaire et l'absentéisme, ce sont les problèmes liés à l'échec et au retard scolaire qui s'avèrent dominants. Deux des répondantes faisant mention de ces problèmes mettent en relief l'incapacité des parents à suivre académiquement leurs enfants.

Occupant la quatrième place, les problèmes relationnels en milieu scolaire sont rencontrés par huit des assistantes sociales. À ce titre, les répondantes évoquent les problèmes relationnels entre les élèves ainsi que les difficultés de relation entre les professeurs et les élèves, celles-ci ressortant comme étant plus répandues. La majorité de ces intervenantes renvoient ce dernier type de problèmes à une incapacité de la part des professeurs à comprendre et à accepter les jeunes, les traitant parfois avec violence et leur attribuant des étiquettes dépendamment de leurs notes.

Mentionnés par six assistantes sociales, les problèmes personnels des élèves particulièrement ceux liés à l'adolescence, occupent la cinquième place selon l'ordre de leur mention par les répondantes. Il en est surtout question de crise d'adolescence, de problèmes relatifs à l'image et à l'estime de soi, ainsi que de problèmes liés à la vie sexuelle des jeunes. Une seule répondante parle de tendances suicidaires.

Quoique mentionnée par une minorité des répondantes soit par trois d'entre elles, la toxicomanie des jeunes n'est pas à négliger. Il en est de même des problèmes que les assistantes sociales décrivent de « *problèmes de santé à l'école* », qui se manifestent surtout par un manque d'hygiène.

Finalement, les problèmes d'orientation professionnelle des jeunes sont cités par deux répondantes dont l'une les ramène au contexte économique actuel dans lequel passe le Liban qui se présente comme « *un pays sursaturé maintenant [où] on trouve pas quoi faire après l'école* » (O).

7.4. Les objectifs d'intervention des assistantes sociales scolaires

Nous avons demandé à nos répondantes de formuler les objectifs d'intervention qu'elles poursuivent dans le milieu scolaire. À partir de leurs réponses, ces assistantes sociales semblent viser d'une façon globale le bien-être et l'épanouissement de l'élève à tous les niveaux personnel, psychologique, familial et social. Trois de ces répondantes précisent qu'à travers l'épanouissement voulu de l'élève, elles cherchent à favoriser chez ce dernier une meilleure performance scolaire. Les objectifs spécifiques découlant des buts généraux dont chacune des 16 répondantes en a formulé trois, s'articulent autour de six axes dont les deux premiers sont les principaux.

Le premier axe des objectifs tourne autour des problèmes financiers. Contribuer à résoudre les problèmes financiers de la famille, visé par 11 répondantes, représente l'objectif

principal de cet axe. Pour la majorité de ces intervenantes cet objectif consiste à aider la famille à assurer la scolarité de ses enfants. Trois répondantes énoncent qu'à travers cette forme d'aide, elles cherchent à garantir à l'enfant son droit à l'éducation. Trois autres répondantes élargissent leur action pour aider la famille, soit à trouver des ressources qui lui fournissent une réponse à ses besoins fondamentaux menacés par la crise économique, soit à mieux gérer son budget afin de faire face aux difficultés qui la guettent.

Le deuxième axe s'articule autour des problèmes familiaux. Assurer une aide aux enfants et leurs familles qui vivent des difficultés et des conflits, en constitue un objectif d'intervention pour dix assistantes sociales scolaires. L'aide dont il est surtout question, consiste dans la présence, l'écoute et l'accueil; une minorité de ces intervenantes se proposant d'agir au niveau de la dynamique familiale. En fait, la majorité de ces assistantes sociales résumant leur intervention auprès des familles soit au soutien, à l'écoute et à l'accompagnement puisqu'« *on est juste là pour accompagner* » (H), soit à l'aide à l'enfant pour dépasser les problèmes de sa famille. Dans cette perspective, six assistantes sociales scolaires visent à soutenir l'enfant et à l'aider à dépasser ces problèmes, en les « *lui fai[sant] oublier [...] pour qu'il réussisse son parcours scolaire* » (B). L'une de ces répondantes précise bien que, si elle intervient auprès de la famille, son intervention ne vise pas spécifiquement à régler les problèmes familiaux mais plutôt le « *comment faire [pour] que ces problèmes n'affectent pas l'enfant au niveau du bien-être et au niveau de l'apprentissage* » (X).

Sur un autre plan, trois assistantes sociales qui se proposent d'établir une intervention plus profonde auprès des familles, disent agir dans le but de « *rétablir l'équilibre familial* » (A) ou de « *de trouver un terrain de communication* » (O). Sensibiliser les parents sur l'impact que le problème familial peut avoir sur l'enfant, figure également dans les objectifs de ces intervenantes.

L'éducation à la citoyenneté représente le troisième axe dans lequel cinq répondantes visent à éduquer l'élève aux normes et aux valeurs de la citoyenneté, « *en vue de l'aider à devenir un citoyen engagé* » (F). Dans leur poursuite de cet objectif, ces assistantes sociales scolaires

cherchent à initier ou à sensibiliser l'élève à des réalités sociales, à développer chez lui le sens commun, ainsi qu'à lui faire prendre connaissance de « *ses droits et ses devoirs, comment il peut les appliquer, s'il y a des lois qui le protègent au Liban* » (A). L'une de ces répondantes parle d'une dimension préventive associée à cet objectif.

Les objectifs en lien avec les difficultés personnelles des élèves représentent le quatrième axe. Quatre assistantes sociales se rendent disponibles pour assurer accueil, présence et soutien auprès des élèves qui présentent des difficultés de n'importe quel ordre. Faire preuve d'écoute empathique auprès de ces élèves et les habiliter à prendre en main leurs difficultés et à gérer d'une façon non conflictuelle leurs relations afin qu'ils deviennent autonomes, motivent en gros l'action de ces intervenantes.

Le lien avec les ressources, mentionné également par quatre répondantes occupe la même place que l'objectif précédent. Ces assistantes sociales ont le souci d'aider la famille à trouver une réponse à ses divers besoins et ce, en l'orientant ou en lui facilitant le contact soit avec des personnes ressources, soit avec des institutions susceptibles de lui rendre les services convenables.

La prévention en tant que telle constitue un objectif d'intervention formulé explicitement par trois répondantes. Une seule intervenante parmi ces dernières précise le contenu de cette prévention et parle de « *d'éducation sexuelle, d'orientation professionnelle, d'éducation à la non violence, [et de] l'hygiène scolaire...* » (H).

Par ailleurs, les objectifs en lien avec les problématiques scolaires sont mentionnés par une seule répondante qui les situe dans le cadre d'un projet sur l'échec scolaire qu'elle organise avec le psychologue qui travaille à l'école. Cette assistante sociale dit vouloir concentrer son intervention à déceler la contribution de la famille à la création des problèmes scolaires chez l'enfant et à aider cette dernière à fournir un meilleur encadrement scolaire pour son enfant.

De même, « accompagner le professeur à savoir traiter avec les élèves à problèmes » (Q), « faciliter le lien relationnel » entre la famille et apprendre aux plus petits « de se soigner » au niveau de l'hygiène, reflètent chacune la préoccupation d'une seule assistante sociale scolaire.

7.5. Les approches qui inspirent les interventions des assistantes sociales scolaires

La première réaction des assistantes sociales scolaires participant à notre recherche à une question qui les invite à nous faire part de l'approche qui les inspire le plus dans leur intervention, révèle une carence au niveau du lien entre la théorie et la pratique. En effet, sur nos 16 répondantes, 10 assistantes sociales étaient incapables de nommer une approche théorique à laquelle elles se réfèrent dans leurs interventions. De plus, deux autres répondantes ont, à premier abord, confondu entre approche, principes de la relation d'aide et niveaux d'intervention.

Quatre des 10 assistantes sociales ne s'inspirant d'aucune approche dans leurs interventions, l'expliquent par un « écart entre le terrain et la théorie » (A). Ceci peut-être dû au fait que « quand on est sur le terrain, on est vraiment loin de tout ce qui est approche et tout, parce qu'on est plongé dans le travail » (H). Les six autres répondantes avouent avoir complètement oublié la théorie ou encore de l'avoir intégrée et d'en faire usage d'une façon « spontanée » (B) voire « automatique » (K), sans même en être conscientes. À cet égard, l'une d'elles énonce : « ... si je lis maintenant les approches peut-être que je suis entrain de travailler quelque chose de théorique c'est sûr, mais je ne sais pas de quoi il s'agit » (E).

Après les avoir invitées à essayer de se rappeler des approches apprises au cours de la formation de base en service social, six de ces répondantes ont pu identifier une ou deux approches qui peuvent les avoir inspirées. Ce qui nous a permis de recueillir l'opinion de dix répondantes, précisant chacune en moyenne deux approches pouvant avoir guidé les interventions sociales qu'elles posent dans le milieu scolaire.

L'ensemble des réponses obtenues, fait ressortir que l'approche familiale et l'approche systémique sont celles qui constituent principalement une référence aux actions des assistantes sociales scolaire au Liban. Alors que des approches telles que l'« *approche globale* », l'intervention en situation de crise, l'approche centrée sur la tâche, « *l'approche médico-psychosociale* » et l'approche psychosociale ont été mentionnées, chacune par une seule répondante, il s'est avéré que l'approche familiale et l'approche systémique sont celles qui sont les plus utilisées.

La première est citée par cinq répondantes qui en expliquent l'utilisation par leur intervention auprès des familles concernées soit par le problème de l'enfant, soit par le paiement de la scolarité, « *parce que quand tu travailles avec une famille on table sur l'approche familiale* » (D). L'une de ses répondante précise que l'approche familiale est plus pertinente que l'approche systémique vue qu'elle ne peut pas en tant qu'assistante sociale toucher au système scolaire qui est préétabli avec ses règles et structures :

- « *La systémique pas vraiment, tu sais ? Parce qu'il y a des structures qui sont déjà faites...tu ne peux pas toucher au système [...] donc, c'est plus l'individu [...]. Il y a toute une politique d'action qui est déjà élaborée [...] toi, tu n'as pas grand chose à faire à ce niveau là, quand tu es travailleur social scolaire, donc déjà comme principe de base, tu dois être d'accord avec le système qui est là, tu ne peux pas rentrer pour changer le système parce que c'est un système qui est préétabli* » (O).

En ce qu'il est de l'approche systémique, elle est mentionnée par quatre répondantes. Deux d'entre elles disent en avoir recours parce qu'elles traitent avec différents systèmes impliqués dans la vie de l'enfant, à savoir l'école, la famille et la communauté, « *parce que je ne peux pas voir l'enfant comme entité individuelle indépendamment de son milieu, son contexte dans lequel il est* » (X). Quant aux deux autres, il nous semble qu'elles ont nommé l'approche sans pour autant en avoir une connaissance approfondie puisque l'une d'elles justifie son utilisation par le besoin de recours à d'autres ressources qui sont en mesure d'offrir un service à l'enfant et à sa famille. La deuxième répondante parle à son tour de l'approche systémique en désignant une intervention qui se propose de toucher à l'exécution des rôles dans la famille.

7.6. Les activités effectuées par les assistantes sociales en milieu scolaire

Dans le but de rendre compte de l'ensemble des tâches accomplies par les assistantes sociales dans le milieu scolaire, nous avons demandé à nos répondantes de nous parler de toutes les activités qu'elles effectuent dans ce milieu. En parallèle à la gestion des bourses scolaires qui s'avère la principale fonction attribuée à la majorité de ces intervenantes, tout un éventail d'activités de groupe est mis en place par ces dernières, l'intervention auprès des familles qui vient en troisième lieu semble occuper une place moins importante. Le lien avec les ressources, l'intervention individuelle auprès des élèves et la consultation auprès des professeurs, sont par la suite successivement mentionnés. Un certain accomplissement de tâches médicales est par ailleurs cité en dernier lieu. Chaque assistante sociale semble en moyenne intervenir à trois des niveaux mentionnés.

7.6.1. La gestion des bourses scolaires

La gestion des bourses scolaires est prise en charge par 13 assistantes sociales dont dix d'entre-elles affirment que cette charge représente leur principale activité dans le milieu scolaire. Selon ces répondantes, la gestion des bourses scolaires suppose différentes sortes de tâches qui peuvent aller de l'étude de la situation familiale jusqu'à la recherche de ressources pour aider la famille. En fait, si dans deux écoles tous les fonds de l'aide scolaire à la famille sont assurés par l'école même, dans les autres écoles l'assistante sociale doit collaborer à la recherche de ces fonds.

Ainsi, cinq assistantes sociales se trouvent occupées par l'organisation d'activités de financement pour les bourses scolaires. Ces activités qui, selon l'une d'entre elles, nécessitent « un travail énorme, de sensibilisation, de mobilisation pour engager les personnes, pour constituer une chaîne de travail » (F), sont fort variées. À ce titre, les répondantes parlent de quêtes auprès des élèves et des parents, d'organisation de kermesses, de bazars ou de festivals à plusieurs thèmes ou de soirées à but lucratif, de ventes de cartes de Noël, de repas prêts ou de

dessert. De plus, certaines autres intervenantes arrivent même à interpeller des amis et des organismes établis à l'étranger afin d'assurer un parrainage aux enfants en besoin.

La gestion des bourses scolaires implique pour trois répondantes une nouvelle dimension d'intervention dans la mesure où ces assistantes sociales se trouvent engagées à aider la famille à assurer ces besoins les plus fondamentaux tels que la nourriture et le logement. Par ailleurs, deux assistantes sociales semblent vouloir donner à ce travail qui consiste principalement en l'estimation de réduction ou d'escompte sur la scolarité de l'enfant, une dimension plus large. Ces répondantes parlent à cet effet, de facilitation de la relation entre la famille et l'école et d'un apprentissage à la famille d'une meilleure gestion de son budget.

7.6.2. Les activités de groupe

Une grande variété d'activités de groupes est organisée par 13 assistantes sociales scolaires libanaises participant à notre recherche, chacune d'entre elles mettant en place en moyenne trois types d'activités de cet ordre qui peuvent cibler autant les groupes d'élèves que la collectivité scolaire au sens large. Huit répondantes prennent entièrement la charge de la planification et de l'exécution de ces activités, demandant la collaboration des autres professionnels présents à l'école quand elles le jugent nécessaire. Cependant, l'une de ces personnes dit avoir recours à des partenaires de l'extérieur « *parce que à l'école, c'est très difficile d'avoir des partenaires de travail* » (T). Le manque de collaboration entre les différents professionnels et la surcharge de travail sont rendus responsables de cet état de faits.

Par contre, les cinq autres intervenantes collaborent avec les collègues des autres disciplines, aussi bien au niveau de la réflexion qu'à celui de l'exécution. Pour ces répondantes, ces activités sont le fruit d'un travail commun où le psychologue, l'infirmière, le médecin, l'aumônier ou encore des comités qui s'occupent de l'organisation d'activités sociales et d'animation au sein de l'école peuvent être impliqués. Par ailleurs, une seule assistante sociale précise que les activités qu'elle effectue avec les autres partenaires, sont planifiées et mis en place suite à des « *recherches pour mieux répondre aux besoins du terrain* » (H). Ainsi, « *on*

faisait beaucoup de questionnaires sur la vie quotidienne des élèves, sur le vécu des élèves, sur leur motivation, sur leur relation avec les profs et à partir de ça on élaborait des projets pour répondre aux besoins des élèves » énonce la même répondante.

1- Des activités sociales sont organisées par neuf répondantes dont le but est, selon les dires de ces intervenantes, de « *sensibiliser les élèves aux problématiques sociales* ». Dans cette optique, ces assistantes sociales planifient avec les élèves des visites pour différentes institutions sociales qui s'occupent de personnes vivant des problématiques que les répondantes qualifient de « sociales » tels que l'handicap, la délinquance, l'orphelinat, la malvoyance, les malades chroniques et les personnes du troisième âge. Durant cette visite, les élèves sont appelés à faire la connaissance des personnes en question, de tisser avec eux des liens et de leur faire de l'animation. La plupart des fois, des cadeaux ou de l'aide financière ou alimentaire sont offerts, ce qui nécessite une exécution à l'avance de projets de financement organisés par les répondantes. Le moment choisi pour la mise en œuvre de ces activités coïncide la plupart du temps avec des occasions religieuses telles que Noël, Pâques ou encore la période du carême. Deux de ces répondantes situent ce type d'activités dans le cadre de projets à but préventif. Pour deux de ces répondantes la participation des élèves à ces activités est facultative.

2- Des activités que les assistantes sociales appellent d' « *éducation* » sont mises en place par neuf répondantes. Ces activités ont trait à quatre aspects soit l'hygiène, la sexualité, la citoyenneté et la responsabilité. L'éducation à l'hygiène, telle qu'elle est conçue par ces répondantes se situe aussi bien au niveau personnel, qu'à celui de l'environnement. L'éducation à la citoyenneté quant à elle, peut s'effectuer à travers des projets qui mettent l'élève en relation avec des instances qui s'occupent des affaires des citoyens telle que la municipalité et le parlement. Ces activités visent à renforcer chez l'élève le sens commun et à l'éduquer à la non discrimination et à l'esprit de l'aide. En ce qui concerne l'éducation à la sexualité, elle vise à aider les adolescents à mieux vivre la transition dans leur vie au niveau corporel et sexuel, comme à savoir gérer leurs émotions et leurs relations à cette étape cruciale de leur développement. L'éducation à la responsabilité porte finalement sur des formations qui habilite les jeunes à assumer des responsabilités au sein de leur communauté scolaire et en

l'occurrence sociale. Dans ce sens, des sessions de formation de délégués de classe et de volontaire prêts à assurer du bénévolat dans différents domaines, sont organisées.

3- Des activités de prévention sont menées par huit assistantes sociales qui traitent de différentes problématiques vis-à-vis desquelles les élèves peuvent vivre certains risques. À ce titre, les répondantes mentionnent la toxicomanie (tabac, drogue, alcool), le sida, les maladies transmissibles sexuellement, la carie dentaire, les accidents domestiques, le stress et le suicide mentionné par une seule répondante. L'initiation sexuelle et l'hygiène sont également conçues par une de ces intervenantes comme étant à caractère préventif.

Alors que sept répondantes explicitent clairement que l'objectif visé par ces activités est la prévention, la huitième se limite à mentionner les thèmes qu'elle traite et ce n'est que suite à une question de notre part et après une période de réflexion qu'elle arrive à leur identifier un objectif de prévention.

Par ailleurs, trois assistantes sociales clarifient que ces projets sont réfléchis et mis en place en réponse à des besoins et des manifestations perçues sur le terrain, deux autres font le choix de sujets à traiter en fonction de l'âge des élèves auxquels elles vont s'adresser. Une répondante cherche à varier les thèmes pour remplir ce qu'elle appelle « *des heures sociales* » (B) qu'elle doit assurer auprès des élèves. Une autre dit mettre en place ce genre d'activités pour « *essayer de travailler quelque chose* » (E).

Alors que six répondantes s'adressent exclusivement aux enfants pour la prévention des problématiques mentionnées ci-dessus, deux répondantes ciblent également les professeurs et les parents considérés les mieux placés pour en détecter les risques et les manifestations.

4- Des occasions spéciales telles que la journée du malade, la journée du travail ou celle du Sida et de l'écologie, incitent certaines assistantes sociales scolaires à les souligner par des activités spéciales. Ainsi, cinq répondantes célèbrent ces journées là avec leurs élèves. La journée du malade devient l'occasion pour la visite des malades dans les hôpitaux et le soutien financier aux

dispensaires. La journée du travail donne l'occasion aux élèves de dire merci aux employés de l'école ou d'expérimenter la réalité du travail et ceci en prenant la place des travailleurs soit à l'école, soit dans certaines usines avec lesquelles les assistantes sociales se mettent d'accord pour accueillir les élèves. La journée du SIDA donne lieu à une campagne d'information et de sensibilisation à l'égard des victimes de cette maladie. Quant à la journée de l'écologie, elle permet des activités pour la sensibilisation à la protection de la nature et de l'environnement. Bien qu'organisée ans le cadre d'occasions ponctuelles, une assistante sociale attribue à des activités qu'elle organise dans le cadre de la journée du malade et du travail un caractère préventif.

5- Dans le but de sensibiliser les parents à certains problèmes qui peuvent être vécus par leurs enfants que ce soit au niveau scolaire, médical ou social, quatre répondantes prennent en charge l'organisation de conférences traitant de différents thèmes. Au nombre des thèmes cités par les assistantes sociales figurent les règles de la bonne nutrition, les problèmes de langage, les maladies infantiles, l'échec scolaire, l'hyperactivité, la sexualité des enfants, la santé scolaire, le divorce ainsi que les problèmes économiques et leurs répercussions sur les enfants.

Alors que trois de ces répondantes classent ces conférences dans le cadre d'« *activités de conscientisation auprès des parents* », une seule répondante les qualifie d'activités de prévention. Cependant et à l'instar de ses collègues, cette dernière ne mentionne aucun objectif de prévention visé à travers ces activités. En fait, selon la majorité de ces répondantes, les conférences en question cherchent à aider les parents à détecter un problème lorsqu'il se pose chez leur enfant, à comprendre les facteurs contribuant à la création de ce problème, à prendre conscience du rôle qu'il leur revient en tant que parents et à savoir s'adresser au professionnel qui sera en mesure de les aider à y remédier.

6- Par ailleurs, quatre assistantes sociales parlent d'activités parascolaires. Selon ces répondantes, il s'agit d'activités récréatives et de loisirs dont le premier but est de favoriser l'épanouissement de l'élève. À travers ce but, ces intervenantes visent d'une part, à valoriser l'élève à travers le développement des dons qu'il possède sur différents autres niveaux que celui

de la performance scolaire. Elles cherchent d'autre part à renforcer la communication saine entre les élèves en favorisant une responsabilisation des plus grands envers les plus jeunes. Comme elles tendent à habiliter les jeunes à la prise en charge d'une activité commune quelconque dès la planification jusqu'à l'exécution. Ainsi, ces intervenantes organisent des journées sportives et artistiques, des excursions, des camps d'été et des colonies et même des activités de loisirs durant la récréation. La participation à ces activités est facultative, la décision est laissée au libre choix des élèves intéressés.

7- L'orientation professionnelle est un projet mené par deux assistantes sociales, en partenariat avec le psychologue. Alors que celui-ci s'occupe d'établir un bilan de compétences pour chaque élève à l'aide de tests psychologiques, l'assistante sociale se charge d'informer l'élève des domaines d'études qui peuvent correspondre à ces capacités et de l'orienter vers les établissements universitaires qui desservent des formations dans ces domaines.

8- Finalement, deux assistantes sociales ont fait l'expérience de groupes d'entraide entre élèves où elles ont rassemblé des personnes faisant face à une même problématique tels que le deuil et l'agressivité entre pairs.

7.6.3. L'intervention sociale auprès des familles

Sur un autre plan, L'intervention auprès des familles est mentionnée par 11 assistantes sociales dont deux rappellent que la visite à domicile est une démarche indissociable de l'intervention familiale. Parmi les 11 intervenantes, quatre répondantes remarquent que ce type d'intervention leur est seulement possible à partir des bourses scolaires. En fait, ces intervenantes profitent du contexte des bourses scolaires qui les mettent en relation directe avec les familles pour assurer l'écoute nécessaire aux niveaux des besoins qui peuvent surgir sur d'autres plans et essayer d'y répondre par l'intervention convenable, tel que le témoigne cette répondante :

- « je fais ce travail informellement, c'est-à-dire certaines familles viennent, me disent que : «écoute, on a besoin d'une aide scolaire » et en assurant cette aide [...] la famille me propose par exemple [...]qu'elle a un problème avec son enfant adolescent, comment

traiter avec lui. C'est à travers ces aides que j'assure aussi l'écoute, le soutien moral, les conseils nécessaires aux familles » (T).

Quant aux sept autres répondantes, elles disent chercher à travers cette intervention, à fournir à la famille l'accueil et l'écoute susceptibles de l'aider à exprimer ces besoins et ses difficultés. Ces intervenantes tentent également à fournir à la famille le suivi nécessaire pour l'aider à aller au-delà de ces difficultés ainsi qu'à fournir un meilleur encadrement à l'élève. Quant aux répondantes qui n'effectuent aucune intervention familiale, quatre d'entre elles sont entièrement prises par les bourses scolaires et n'élargissent pas leurs interventions vers la famille, soit par manque de temps, soit que le directeur le leur interdit. En ce qui concerne la cinquième, elle se contente de l'intervention individuelle auprès des élèves et des activités de groupe.

Le lien avec les ressources figure parmi les activités que six assistantes sociales disent assurer dans le milieu scolaire. Il s'agit surtout d'une orientation vers des professionnels à l'extérieur de l'école tels que médecin, psychologue, psychomotricien et psychanalyste. Le lien avec des organismes prêts à collaborer pour régler les problèmes financiers des familles est également assuré par trois de ces répondantes.

7.6.4. L'écoute et le soutien aux élèves

Cinq répondantes se rendent disponibles à l'écoute des problèmes et des difficultés des élèves et à assurer auprès d'eux des interventions qui se limitent parfois à l'individuel, notamment lorsqu'il s'agit d'adolescents.

7.6.5. La consultation auprès des enseignants

La consultation auprès du personnel scolaire est une activité remplie par quatre assistantes sociales qui ont jugé de la pertinence d'interventions auprès des professeurs pour diverses raisons. En premier lieu, il peut en avoir question de la sensibilisation des enseignants aux difficultés scolaires vécues par l'enfant notamment au niveau du langage et des troubles de comportement et d'apprentissage. En second lieu, il s'agit de la conscientisation des professeurs

sur le rôle qu'ils doivent jouer auprès des élèves afin d'accomplir leur plein rôle éducatif auprès de ces derniers.

Dans ce sens, l'amélioration de la communication avec les élèves, la révision du système disciplinaire, le dépassement des préjugés et des jugements, l'observation objective des difficultés de l'élève et la référence précoce de celui-ci au professionnel concerné sont mis de l'avant. La consultation auprès des professeurs prend la forme de sessions de formation ou de rencontres individuelles auprès de chacun. Pour effectuer ce genre d'activités, trois de ces répondantes collaborent soit avec les différents professionnels présents sur le terrain scolaire, soit avec quelques enseignantes motivées et sensibilisées à ce sujet.

7.6.6. L'accomplissement de certaines tâches médicales

Finalement, deux assistantes sociales font fonction d'infirmière, cette dernière n'étant pas présente à l'école. La formation reçue de l'une de ces répondantes l'habilite à remplir ce rôle ayant eu une licence en service médico-social.

7.7. Les attentes de l'école envers les assistantes sociales scolaires

À premier abord trois répondantes déclarent que les attentes de la direction envers leur présence à l'école comme assistantes sociales manque de clarté et ne sont pas explicites :

- *« la question est très difficile parce que je ne sais pas vraiment, je ne sais pas quelles sont les attentes, et cette année j'ai demandé par écrit au nouveau directeur, parce que nous avons un nouveau directeur, j'ai demandé par écrit « s'il vous plait, clarifiez-moi pourquoi vous avez engagé une AS » et j'ai pas eu de réponse jusqu'à présent » (T).*
- *« Les attentes face à ma présence si tu veux ne sont pas trop claires, parce que dans leur tête, ça fait dix ans que je suis là, ils savent pas encore vraiment ce que fait une assistante sociale scolaire » (A).*

Alors que ces deux répondantes semblent déplorer cet état de fait, leur troisième collègue y retrouve un aspect positif en affirmant : « *et c'est ce qui est bien, parce que je sens que, c'est pas que je suis limitée par ça* » (V).

Toutefois, amenées à réfléchir plus profondément sur la question et à essayer de déceler des attentes sinon explicites du moins implicites les attentes de la direction de leur école, ces assistantes sociales sont parvenues à en identifier quelques-unes.

En somme, chacune des 16 assistantes sociales semble en moyenne devoir répondre à une attente principale de la part de l'école, complétée chez quelques unes par des attentes qui semblent être secondaires. Dans ce sens, la gestion des bourses scolaires se présente comme la plus grande préoccupation de l'école.

En effet, treize intervenantes répondent que la principale attente de l'école consiste à assurer la charge des bourses scolaires. Les tâches inhérentes à cette charge se diversifient, allant de l'accueil des parents et l'évaluation de la demande d'aide, jusqu'à l'organisation des activités de financement pour les bourses scolaires. Dans la majorité des cas, l'assistante sociale propose un certain pourcentage de réduction que la direction doit approuver par un consentement final.

Alors que sept assistantes sociales affirment que les attentes de l'école se résument exclusivement à la gestion des bourses scolaires, six autres répondantes parlent d'autres attentes qui viennent s'ajouter à cette charge qui leur est attribuée. Ces attentes, mentionnée chacune par deux répondantes en moyenne, s'articulent autour de la planification et de l'exécution de projets préventifs et sociaux, de l'intervention au niveau de l'échec scolaire, de la prise en charge familiale, de l'aide à l'enfant en difficulté et de l'intervention au niveau des problèmes de discipline. Soulignons que le travail en équipe, mentionné par une seule répondante, semble être la préoccupation d'une seule école.

En ce qu'il est de deux autres répondantes, elles énoncent que les attentes qui leur sont adressées par l'école concernent la prise en charge de l'enfant qui présente des difficultés en

milieu scolaire, quelque soit le type ou le genre de cette difficulté. L'une de ces intervenantes précise que l'école lui indique de prendre en charge le côté individuel et familial tout en présentant pourtant, une certaine résistance à une intervention familiale profonde qui se propose de toucher à la dynamique familiale. Quant à l'autre, elle affirme que l'école accorde une grande importance aux enfants en difficulté et qu'elle se soucie de leur offrir les services adéquats.

Finalement, selon une répondante les attentes de l'école portent sur des projets d'animation auprès des élèves, dépendamment des besoins et attentes posés par ces derniers.

7.8. Les références reçues de la part du personnel de l'école

La majorité de nos répondantes soit 13 d'entre elles, disent recevoir des références de la part du personnel de l'école pour en moyenne, deux raisons différentes. Toutefois, le principal motif de référence s'avère être en lien avec les problèmes économiques. Le personnel de l'école désigné regroupe aussi bien les professeurs, les responsables de cycle et le directeur de l'école que le personnel administratif et du secrétariat. Alors que dans une seule école il s'agit d'un système de référence bien organisé à travers un papier destiné à cette fin, mis à la disposition des membres du personnel, aucun critère ou forme de référence ne semble être établi dans les autres écoles.

En outre, trois répondantes ne semblent être jamais interpellées par le personnel de l'école et ce pour diverses raisons. Soit que les références aient lieu à l'intérieur du conseil de classe, soit que l'assistante sociale traite directement avec les parents (bourses scolaires) ou encore que la direction indique à son personnel de ne référer des élèves qu'au psychologue.

Les références de cas adressées aux assistantes sociales scolaires par le personnel de l'école semblent avoir pour principal objet les problèmes économiques des familles. Ces derniers se manifestent soit par une incapacité des parents à payer les frais de scolarité, soit par des difficultés liées à la vie quotidienne. Par exemple, un enfant qui n'a pas de costume décent ou

qui vient à l'école sans collation ou sans avoir de quoi manger. En effet, dix répondantes se disent sollicitées pour des difficultés de cet ordre rencontrées par la famille, cinq d'entre elles soulignant que les problèmes économiques sont le seul motif de références reçues de la part du personnel de l'école.

Certaines assistantes sociales qui se trouvent limitées à l'économique, se joignent à d'autres collègues qui ne reçoivent pas de références pour rapporter que dans leur école le psychologue est davantage sollicité que l'assistante sociale. Ainsi, cinq répondantes soulignent que la première référence faite par le personnel de leur école à savoir par les professeurs, les responsables de cycles et la direction est adressée au psychologue. De l'avis de ces intervenantes, ce collègue est toujours interpellé, même quand le problème est du ressort de l'assistante sociale :

- « ...c'est connu à l'école, quand il y a un enfant qui a un problème, qui pose problème, il faut le référer à la psychologue, chez la psychologue » (T).
- « il y a des cas qui sont référés aux psychologues et beaucoup de fois je vois qu'il y a un problème social quelque part, un problème familial » (A).
- « il se peut qu'il y ait des manifestations avec l'élève qui sont d'un ordre différent du rendement scolaire, par exemple, problèmes de comportement qui peuvent refléter un problème familial...c'est le psychologue, c'est le psychologue » (I).

À ce titre, quatre assistantes sociales rapportent une confusion éprouvée par le personnel de l'école quant au rôle spécifique qui revient à chacun de ces professionnels de jouer auprès des élèves ou de leurs familles. Les propos de ces répondantes reflètent ce qui est rencontré par leurs collègues qui soulèvent le même problème :

- « Le personnel de l'école, c'est-à-dire les professeurs, les responsables de cycles se sont perdus entre le rôle de l'assistante sociale et le rôle du psychologue » (Q).
- « Mais en effet, il y avait un problème c'est qu'ils ne savaient pas quand et quels cas ils doivent me référer à moi » (T).

Cependant, cette confusion n'est pas nécessairement reliée à la présence du psychologue parmi les professionnels qui travaillent à l'école comme le témoigne cette répondante, présente au sein d'une équipe qui regroupe un médecin et une infirmière. Ces derniers semblent

également vivre cette confusion qui, selon les dires de l'assistante sociale concernée, a nécessité plus d'une année pour clarifier et préciser le rôle spécifique de chacun :

- « *j'ai senti qu'il y a une confusion entre ce que je faisais et ce que faisait un psychologue. Parfois, on [le personnel de l'école et les autres professionnels] me demandait de faire une évaluation psychologique, alors il fallait dire: « non, moi je ne fais pas ça, moi je réfère quand il y a [évaluation]», donc c'était ambigu » (X).*

Par ailleurs, huit répondantes reçoivent des références pour des problèmes autres qu'économiques, chacune d'entre-elles se trouvant sollicitée pour plus qu'une raison.

Ainsi, les difficultés familiales et les problèmes de comportement scolaires mentionnés respectivement par quatre répondantes, se présentent comme le deuxième motif de référence. Par rapport aux problèmes familiaux, il s'agit de conflits conjugaux, de difficultés au niveau de la relation parents-enfants ou encore de signes de négligence ou de maltraitance parentale. En ce qui concerne les problèmes de comportement scolaire, les répondantes se disent être surtout sollicitées pour des manifestations d'agressivité, de timidité excessive, de manque de concentration ou « *quand l'élève est souvent mis à la porte, donc, [...] un élément perturbateur de la classe* » (D).

Les problèmes de retard ou d'échec scolaire mentionnés par deux répondantes viennent en deuxième lieu, ces assistantes sociales se trouvant surtout sollicitées lorsqu'il s'agit d'une régression dans le rendement d'un élève. Finalement, deux assistantes sociales se disent appelées pour n'importe quel signe de problème ou de difficulté chez l'élève.

Sur un autre plan, quatre répondantes ont tenu à clarifier que des demandes leur sont également présentées par les familles elles-mêmes. Ces dernières les connaissent soit d'après les bourses scolaires, soit d'après des conférences d'informations ou de sensibilisations tenues auprès des parents ou encore grâce à leurs nombreuses années de travail à l'école.

Par ailleurs, deux autres répondantes parlent d'une instabilité dans les attitudes du personnel scolaire qui leur réfère parfois des élèves, mais qui passe également par des moments

où il ne leur fait aucun signe et ne semble plus intéressé à collaborer. L'une de ces répondantes dit se remettre à sa propre observation des élèves pour détecter les problèmes.

7.9. Les références reçues de la part des autres professionnels

Interrogées sur les références qu'elles reçoivent de la part des autres professionnels, les assistantes sociales scolaires participant à notre recherche évoquent à premier abord le psychologue; soit pour affirmer qu'aucune référence ne leur a été adressée par ce professionnel, soit pour mentionner les situations lors desquelles ce dernier leur oriente des élèves. Nous avons alors dû rappeler à toutes nos répondantes qu'elles doivent également parler des références reçues de la part des autres professionnels exerçant dans le milieu scolaire.

Globalement, les données recueillies des répondantes nous permettent de constater que la tendance des autres professionnels à référer des élèves à l'assistante sociale reste limitée. En effet, cinq répondantes affirment ne recevoir aucune référence de la part de leurs collègues, cinq autres se trouvant rarement sollicitées. Par ailleurs, le plus grand nombre de références reçues semblent être adressées par le psychologue et ce, pour plus qu'une raison. À moindre degré l'infirmière et le médecin, lorsque celui-ci est présent à l'école, demandent l'intervention de l'assistante sociale. Soulignons que lorsque ces deniers font tous les deux partie de l'équipe, c'est l'infirmière qui prend en charge l'orientation des cas. Quant aux autres types de professionnels, ils ne semblent pas avoir recours à la collaboration de l'assistante sociale.

L'exploration de la situation familiale, attendue par le psychologue, est à la base de la majorité des références (six répondantes), l'assistante sociale se voit interpellée pour « *explorer quelque chose à la maison, [quand] ils trouvent quelque part, il y a des points très flous* » (Q). La collaboration demandée de l'assistante sociale comme le reflètent ces deux répondantes, semble consister dans la visite à la famille :

- « *le psychologue elle-même deux ou trois fois m'a référé des élèves pour que je l'aide pour faire des visites à domicile, pour l'aider peut-être à ajouter des informations à l'exploration qu'elle a déjà faite* » (T).
- « *bien sûr, bien sûr, bien sûr...parfois, parfois cette année je vais être beaucoup plus avec elle, si elle a besoin d'une enquête, si elle a besoin d'une visite à la famille* » (V).

Ce type de demande adressé par le psychologue à l'assistante sociale n'est pas toujours considéré comme une référence de cas de sa part. Dans ce sens, deux répondantes en font la distinction :

- « *elle ne réfère pas, c'est-à-dire, elle ne réfère pas un cas, elle me réfère pour suivre l'enquête* » (B).
- « *Le psychologue ne référerait pas des élèves en tant que tel, seulement. il demandait par une démarche formelle auprès du directeur un rapport familial* » (Q).

En second lieu, trois répondantes se voient appelées à intervenir auprès des familles et ce, quand le psychologue considère que les problèmes de l'élève sont d'origine familiale. Selon deux de ces répondantes, leur intervention pourrait avoir comme objectif de contourner la résistance d'une famille qui ne collabore pas avec le psychologue.

Les problèmes économiques occupent la même place que les précédents, trois assistantes sociales se trouvent également sollicitées par le psychologue à intervenir lors de difficultés financières rencontrées par la famille. Deux de ses répondantes, précisent que leur collaboration est exclusivement demandée pour régler ce type de problèmes.

Finalement, dans le cadre d'un travail commun sur l'orientation professionnelle, une répondante accueille les élèves qui lui sont envoyés par le psychologue qui a déjà établi avec eux un profil de compétences. Le rôle de l'assistante sociale consiste alors à leur donner les informations spécifiques au domaine d'étude qu'ils décideront de poursuivre.

Par ailleurs, les références adressées par l'infirmière qui, le plus souvent fait parvenir à l'assistante sociale les références du médecin, sont mentionnées par cinq répondantes et se situent à deux niveaux. Ces assistantes sociales se voient en premier lieu interpellées pour des

manifestations inquiétantes chez l'élève tels que des symptômes de maladie répétitifs sans cause médicale apparente ou réelle, des dites fuites de la classe à des périodes précises, ainsi que pour des problèmes d'insomnie notamment chez les adolescents. En second lieu, la collaboration des assistantes sociales est souhaitée pour contacter ou avertir les parents dont les enfants présentent des problèmes médicaux afin de s'assurer que ces derniers assurent le suivi et les soins nécessaires.

7.10. Les références adressées par les assistantes sociales scolaires aux autres professionnels

Les données recueillies des répondantes font ressortir que ces dernières ont une grande tendance à référer des élèves aux collègues des autres disciplines, les 16 assistantes sociales témoignant de démarches qu'elles ont exécutées dans ce sens. Ces répondantes n'hésitent pas à demander en moyenne la collaboration de deux types de professionnels dont l'intervention est jugée nécessaire pour l'enfant et sa famille, même lorsque ces derniers ne font pas partie de l'équipe présente sur le terrain scolaire et doivent être rejoints hors de l'école. Le psychologue, l'infirmière, le médecin, l'orthophoniste, le psychomotricien ainsi que le psychothérapeute se trouvent alors appelés à collaborer avec les assistantes sociales scolaires.

Sollicité par une grande majorité des répondantes, soit par quinze d'entre elles, le psychologue ressort comme le professionnel le plus interpellé parmi l'ensemble des professionnels présents sur le terrain scolaire. De même, lorsque le psychologue ne fait pas partie de l'équipe de l'école, ce qui est le cas pour l'une de ces répondantes, il demeure celui à qui elle s'adresse le plus souvent pour lui orienter des cas d'élèves. Quant aux situations qui nécessitent l'intervention de ce professionnel, elles relèvent de différents ordres, chacune de ces répondantes en mentionnant deux (1.86) en moyenne.

Le besoin pour une évaluation psychologique ou intellectuelle se situe à la tête des motifs qui poussent six assistantes sociales à demander la collaboration du psychologue. Ce besoin peut

se poser lors de difficultés particulières vécues par l'élève comme par exemple, des problèmes de comportements, du retard ou de l'échec scolaire ainsi que face à des manifestations de problèmes psychologiques, tel que l'isolement. Toutefois, l'évaluation intellectuelle peut faire partie d'une activité commune menée par l'assistante sociale et le psychologue, à savoir l'orientation professionnelle. Dans le cadre de ce projet, les élèves passent des tests psychologiques dont le but est de leur faire ressortir un bilan de leurs capacités qui soit en mesure de mieux les guider dans le choix d'un domaine d'étude.

L'expression « *cas pathologiques ou psychologiques* » est en deuxième lieu utilisée par cinq répondantes. Par ce terme, les répondantes désignent des problèmes tels que la phobie, l'anxiété et l'angoisse, l'anorexie, la jalousie et l'agressivité excessives, les manies, les crises nerveuses, « *un problème au niveau de la relation avec la mère qui s'avère être pathologique* » (F) ou même encore la toxicomanie. De l'avis de ces assistantes sociales, ces problèmes qui, selon certaines d'entre elles, peuvent revêtir un caractère chronique, relèvent directement de la compétence spécifique du psychologue.

Le suivi des troubles de comportement explique en troisième lieu le recours à la collaboration du psychologue, quatre assistantes sociales disent orienter à ce dernier tout élève qui présente des troubles de comportements, notamment de l'hyperactivité.

L'échec scolaire vient alors en quatrième lieu, pour inciter trois assistantes sociales à orienter des élèves vers le psychologue.

La tendance suicidaire occupe la cinquième place en constituant, pour deux répondantes, un motif d'orientation des élèves concernés vers le psychologue. Il en est de même pour les problèmes d'orthophonie et de psychomotricité, qui en l'absence de professionnels spécifiquement formés dans ce domaine à l'école, sont orientés au psychologue.

Au même titre que les précédents, les limites de l'intervention sociale sont citées par deux répondantes. En effet, ces dernières disent orienter des élèves vers le psychologue lorsqu'elles

arrivent à un stade où leur action s'avère inefficace, notamment lorsqu'elles ont intervenu auprès de la famille d'un élève qui présente un retard scolaire sans déceler de l'amélioration au niveau de la situation scolaire de cet enfant :

- « *quand je sens que c'est un élève qui... on a essayé tous les moyens avec la famille pour trouver la solution adéquate à l'enfant [...] on voit avec les professeurs en classe, [ils] font tout ce qu'il faut faire pour cet enfant [qui] n'arrive pas à s'améliorer, donc, je réfère à la psychologue parce que peut être il faut qu'il y ait un travail d'un autre niveau* » (H).

- « *quand j'utilise tous les outils dont je dispose et je vois que la situation n'a pas changé ou bien l'enfant...ne veut pas changer ou bien il est assez résistant ou bien je pense qu'il y a un autre problème d'ordre psychologique ou mental, peut-être, oui, j'oriente, pourquoi pas* » (T).

Finalement, la maltraitance et tout problème individuel chez l'élève, mentionnés chacun par un seul répondant, sont à la base d'une référence adressée au psychologue. L'assistante sociale qui réfère en cas de maltraitance semble supposer que toute maltraitance implique un problème psychologique chez l'enfant :

- « *Disons si tu as un enfant qui n'arrive plus à se concentrer, qui n'arrive plus à bien travailler en classe. Donc j'essaie d'explorer la situation. Si je sens vraiment que cet enfant là était battu par ses parents. Donc, là j'ai à référer à la psychologue parce que cet enfant avait eu un problème psychologique* » (A).

Sur un autre plan d'idée, quatre répondantes orientent chez le psychologue tous genres de problèmes et ce, pour deux raisons, soit par manque de temps, soit par absence de prérogatives. Alors qu'une répondante affirme qu'« *un problème au niveau d'un élève qui peut être facilement suivi par une assistante sociale, mais faute de temps, surtout faute de temps* » (E), est orienté vers le psychologue, ses trois collègues expriment une obligation d'agir de la sorte vue que leur travail est officiellement limité par la direction aux bourses scolaires :

- « *Je réfère, parfois je réfère parce que je suis obligée de le faire [...] consciencieusement parlant si tu veux, je dois le faire, mais moi au fond de moi-même je ne suis pas du tout convaincue [...] moi je n'ai pas le droit qu'une famille me parle [...], qu'elle me dise qu'elle a un problème* » (J).

-« même les cas où je peux intervenir et faire le suivi, je les envoie chez le psychologue, car je n'ai pas l'autorisation de le faire » (U).

Après le psychologue et avec une nette différence, c'est l'infirmière et le médecin mentionnés, chacun par cinq répondantes, qui semblent être les plus sollicités. Les problèmes qui mènent les assistantes sociales à avoir recours à l'expertise de l'infirmière se situent le plus souvent au niveau médical et à celui de l'hygiène. Une seule répondante dit orienter des élèves vers l'infirmière en cas d'alcoolisme et de maltraitance. Interrogées sur ses attentes quant à l'intervention de l'infirmière au niveau de tels cas, cette répondante précise : « je l'appelle, je lui dis : "voilà, il faut être avertie que cette personne là est sujette à tel, tel comportement. Donc, si elle se présente chez toi, que tu puisses aussi l'encadrer" » (W). Pour certaines de ces répondantes, l'infirmière joue le rôle d'intermédiaire avec le médecin lorsque celui-ci est présent à l'école.

Selon les cinq assistantes sociales qui orientent vers le médecin et dont l'une a recours à quelqu'un qui est hors de l'école, le besoin pour l'expertise de ce professionnel se pose en cas de problèmes de santé, notamment lorsque la famille ne sait pas à quel type de médecin elle doit s'adresser. Selon ces répondantes, les problèmes reliés à la vie sexuelle des adolescents, au même titre que les troubles alimentaires chez ces derniers, nécessitent l'intervention du médecin. L'une de ces intervenantes interpelle également le médecin « pour éliminer les causes médicales ou biologiques » (B) lorsqu'elle serait appelée à agir sur un problème quelconque.

En la présence d'orthophoniste parmi les membres de l'équipe, ce qui est le cas pour trois répondantes, les problèmes relevant de cet ordre lui sont orientés. Sinon, les assistantes sociales se voient appelées à s'adresser à ce professionnel hors de l'école, ce qui se passe avec deux autres répondantes.

Le psychothérapeute et la psychomotricienne ne faisant pas partie de l'équipe de l'école, mentionnés chacun par une seule répondante, figurent aussi parmi les professionnels auxquels les assistantes sociales scolaires orientent les élèves et leurs familles. Le psychothérapeute est

sollicité lors de problèmes psychologiques qui nécessitent une thérapie. Au nombre de ces problèmes, il peut s'agir de l'hyperactivité avec ou sans difficulté de concentration, des troubles alimentaires, du deuil non géré ainsi que des troubles psychologiques profonds tels que l'hallucination et la paranoïa.

Quant au psychomotricien, la répondante qui y fait recours donne l'exemple d'un élève trop lent qui n'arrive pas à suivre le rythme de la classe.

7.11. Le fonctionnement d'équipe

La majorité des assistantes sociales scolaires participant à notre recherche, estiment que leur relation avec les autres professionnels présents sur le terrain scolaire ne se situe pas effectivement dans le cadre d'un vrai travail d'équipe. En fait, en réponse à une question portant sur ce sujet, cinq assistantes sociales répliquent fermement par la négative, alors que quatre autres entament leur réponse par un même terme, soit « *pas vraiment* ».

Les cinq répondantes qui considèrent que la collaboration avec les autres professionnels ne se situe pas effectivement au sein d'une équipe au vrai sens du terme, soulèvent plus d'une carence au niveau du fonctionnement de leur équipe. La plus importante de ces carences, se traduit par un travail isolé de part et d'autre, tout échange entre les professionnels membres de l'équipe étant occulté. Ces intervenantes soulignent que le manque de collaboration interprofessionnelle ne se vit pas seulement au niveau de l'assistante sociale, mais s'avère être généralisé à l'ensemble des professionnels concernés :

- « *non, parce que ce que je vois, chacun travaille seul ... il n'y a pas une coordination entre nous, c'est un travail à part* » (K).

- « *non, même entre eux le contact n'est pas bien établi et la collaboration n'est pas ... ainsi les psychologues de chaque cycle se sentent indépendants, il n'y a pas de réunions entre eux* » (U).

- « *Pas du tout, pas du tout, parce qu'il n'y a pas des réunions mensuelles ou hebdomadaires pour l'équipe pour mettre en commun. Ce que moi j'ai travaillé, ce que*

l'autre a travaillé, pour me référer des cas pour qu'on puisse mettre ensemble le plan d'action ou les objectifs, non ça ne se fait pas [...]ça ne se fait pas du tout » (J).

Si pour la majorité de ces assistantes sociales, le manque de réunions est le principal indice qui leur permet de juger qu'un vrai travail d'équipe laisse à désirer, la présence de réunions ne suffit pas, selon l'une de ces intervenantes, pour parler d'un bon fonctionnement d'équipe. Cette répondante le reflète en parlant de la résistance affichée par les psychologues : *« on se rencontre en équipe, mais si tu veux il y a une résistance quelque part de la part des psychologues. On ne se comporte pas comme équipe multidisciplinaire » (A).*

Les facteurs qui contribuent à cet état de fait, relèvent à leur tour de différents ordres. La conception du directeur de l'école du rôle de l'assistante sociale scolaire en premier lieu et du fonctionnement de l'équipe installée au sein de son école en second, représente l'une des entraves. Selon le témoignage de (U), *« le contact avec l'équipe multidisciplinaire est difficile, surtout que le [directeur] qui m'a classé selon son point de vue, ne m'encourage pas à entamer un tel contact, me l'interdit même »*. En outre, le manque de préparation ou de disposition de la part des différents professionnels au travail en équipe, ne favorise pas un bon fonctionnement de cette dernière. En effet, *« le travail d'équipe n'est pas bien conçu par tout le monde, il n'est pas clair pour tout le monde »* précise (T). Finalement, et comme l'exprime la même répondante, les difficultés inhérentes à la délimitation du rôle de l'assistante sociale scolaire s'avèrent un facteur entravant le plein fonctionnement interdisciplinaire. *« Moi, je ne me sens pas intégrée vraiment dans cette équipe parce que mon rôle n'est pas clair »* énonce-t-elle.

Par rapport aux quatre autres répondantes qui considèrent que la collaboration interprofessionnelle ne se situe *« pas vraiment »* dans le cadre d'un vrai travail d'équipe, le chemin reste long à faire pour un meilleur fonctionnement de cette dernière. Ces intervenantes qui semblent entretenir des relations de collaboration satisfaisantes avec l'un ou l'autre des professionnels de l'équipe établie à l'école, voient qu'il reste différents aspects à perfectionner pour une réelle dynamique interdisciplinaire :

- « Pas vraiment, peut-être avec l'infirmière, oui je peux te dire, puisque nous sommes une équipe, mais, avec les autres non, c'est-à-dire il n'y a pas de relation, je ne sais pas si on peut se considérer comme équipe » (Q).

- « il n'y a pas vraiment, vraiment, une équipe, c'est-à-dire...il y a quelque chose qui manque, certainement c'est la coordination du travail qui se fait entre deux, deux types de professions, c'est-à-dire, je travaille en collaboration avec le psychologue scolaire à part, je travaille avec l'orthophoniste à part, tu vois ? » (I).

Ainsi, les différents professionnels qui sont embauchés au sein de la même école semblent travailler comme acteurs indépendants, sans former une seule unité représentée et formalisée par leur rassemblement en équipe. L'expérience de cette répondante est en mesure de refléter la réalité vécue par chacune de ces collègues :

- « Il y a une certaine collaboration, mais rien n'est explicite, rien n'est clair, rien ne se dit...« venez, on se met à table »..., jamais on s'est mis à table, psychologue, orthophoniste, médecin, infirmière, assistante sociale [...] pour travailler. Chacun travaille seul... mais il y a des liens qui se font informellement... des initiatives informelles » (I).

Selon cette répondante, les autres professionnels ne semblent pas ressentir le besoin pour un meilleur fonctionnement d'équipe. Dans ce sens, elle affirme que « les personnes avec qui je travaille, ils ne sentent pas ce manque [...] ils ne sentent pas qu'il faut qu'on travaille en équipe multidisciplinaire, c'est-à-dire, se réunir, c'est-à-dire réfléchir ensemble, c'est-à-dire avoir des objectifs communs [...] » (I).

Dans cette dernière optique, trois de ses collègues qui transmettent leur conception du travail interdisciplinaire comme étant basé sur une répartition de tâches et une mise en commun à l'intérieur d'une même activité, affirment que ce genre de travail demeure inexistant ou très rare :

- « si tu vises un travail interdisciplinaire, je te dis tout de suite théoriquement il existe, en pratique il n'existe pas. En pratique, on a légué à chacun une tâche qu'il a hâte de terminer avant que l'année ne s'achève [...] L'année dernière on a fait un projet de développement de l'adolescent [...], là on a fait un travail d'équipe très motivant, le psychologue a parlé sur la part psychologique, moi j'ai parlé sur le côté social et on a travaillé en équipe, c'est rare mais on a travaillé en équipe » (W).

- « *comme moi je conçois l'idée d'une équipe pluridisciplinaire ? non, mais on est à mi-chemin... c'est dire qu' une équipe pluridisciplinaire à mon avis peut travailler d'une façon...c'est-à-dire on travaille par exemple une activité quelconque, chacun prend une partie selon sa profession* » (E).

Par contre, un autre groupe de répondantes, bien qu'il soit moins important en terme de nombre, semble vivre une expérience différente et plus positive. Une expérience qui semble être favorisée par « *l'ouverture et la communication [qui sont] là et le signe le plus positif c'est que le travail avance, on n'est pas là à monopoliser l'élève, [...] chacun sait où sont ses limites* » (F).

En effet, sept assistantes sociales rapportent leur satisfaction du fonctionnement de leur équipe. Alors qu'une de ces répondantes dit avoir « *une étroite collaboration* » avec le médecin qui est le seul professionnel avec qui elle travaille, ces collègues témoignent d'une expérience interprofessionnelle plus large. Ces dernières semblent bénéficier de certains aspects de collaboration qui manquent dans les équipes au sein desquelles leurs collègues insatisfaites exercent leur travail. Ainsi, des réunions régulières font partie de la routine de ces équipes où une conception plus avancée et plus profonde du travail interdisciplinaire est en mesure de renforcer les échanges :

- « *on se réunit en général une fois chaque mois [...] et quand il y a des cas alarmants on évalue ensemble [...] on est toujours en contact, on se téléphone, on se réunit [...] et il y a aussi des réunions qui se font avec la direction pour évaluer certains élèves, qui se font d'une façon hebdomadaire* » (X).

- « *Oui, oui parce que avant les conférences qu'on organise on fait une réunion à l'avance, comme on a une réunion hebdomadaire [...] on se réunit ensemble pour parler des cas* » (B).

- « *Oui, oui, oui, pour que ça soit vraiment une approche, une prise en charge totale je veux dire... Il y a beaucoup de collaboration...on n'a pas de conflits, c'est un travail d'équipe* » (O).

- « *c'est une vraie complémentarité, tu sais on se complète, parce que chacune de nous sait très bien, très bien où est son domaine, tu vois, vraiment on marche ensemble* » (V).

Avant même de leur poser une question spécifique sur le fonctionnement de leur équipe, quatre de ces répondantes ont reflété au cours de l'entrevue leur perception de leur collaboration avec les autres professionnels comme un vrai travail interdisciplinaire. Ces intervenantes

répètent à plus qu'une reprise, que le service social à l'école veille toujours à collaborer avec les autres disciplines existantes dans ce milieu et que cette collaboration se traduit en une réelle complémentarité dans les services à offrir à la population scolaire :

- « *mais toujours, toujours le service social ne travaille jamais à lui seul, toujours en concertation avec les professionnels [...]* » (F).
- « *je ne parle pas à titre personnel parce ce qu'on est toute une équipe qui réfléchit, toute une équipe qui élabore ces projets* » (H).
- « *peut-être que j'étais seule avant, maintenant nous sommes une équipe, et maintenant en tant qu'équipe, je respecte l'avis de l'équipe* » (B).

7.12. La collaboration interprofessionnelle

Les questions posées dans le cadre de notre guide d'entrevue sur les références ayant lieu entre les différents professionnels ainsi que sur leur perception de leur travail d'équipe, ont mené les répondantes à s'exprimer largement sur la nature et la qualité de la collaboration interprofessionnelle. À ce titre, un certain nombre de problèmes ont été soulevés au niveau de la collaboration avec le psychologue quand celui-ci est présent au sein de l'école, ce qui est le cas pour 14 répondantes.

Par contre, la relation avec les autres types de professionnels qui font partie de l'équipe multidisciplinaire de l'école, semble être plus fonctionnelle. Nous allons commencer par exposer le contexte de la collaboration avec le psychologue avant de passer à décrire celui qui caractérise les relations avec les différents autres membres de l'équipe.

7.12.1. Le contexte de la collaboration avec le psychologue

À ce sujet, et après avoir clarifié les modalités de répartition de tâches telles que établies par certaines de ces répondantes, des dimensions tels qu'une intervention au service du psychologue, une collaboration limitée, un manque de reconnaissance de la compétence de l'assistante sociale ainsi que des modalités de collaboration confuses seront intéressants à étudier.

Critères et modalités de répartition des tâches

Sept assistantes sociales évoquent dans leurs propos les modalités de collaboration établies avec le psychologue. La collaboration dont il est question, ne se résume pas aux références de cas vu que dans certaines écoles, certains projets sont pris en charge conjointement par le psychologue et l'assistante sociale comme des projets sur le retard scolaire ou sur l'orientation professionnelle.

Il ressort globalement de ce qui a été énoncé, que l'assistante sociale intervient au niveau familial, alors que le psychologue se charge du suivi individuel de l'élève et de l'évaluation psychologique et intellectuelle, notamment en ce qui a rapport au retard scolaire. Dans un seul cas, la situation semble inversée vu que l'assistante sociale assure une première écoute auprès des adolescents en remettant tout ce qui relève du suivi individuel et familial au psychologue.

Trois de ces répondantes précisent les modalités de référence suivies pour la répartition de ces tâches qui peut se faire de diverses façons. Dans ce sens, les répondantes parlent de réunion entre les deux professionnels, d'une première référence adressée au psychologue qui, quand il le juge nécessaire, en fait l'orientation vers l'assistante sociale ainsi que de références qui se font d'une façon indifférenciée vers l'une ou l'autre de ces professionnels et si la situation l'exige, ces derniers s'interpellent.

L'analyse des propos des répondantes fait ressortir des failles de différents ordres inhérents à la collaboration avec le psychologue. Nous exposerons ces carences selon leur ordre d'importance décelé à partir de la fréquence de leur mention par les répondantes.

L'assistante sociale au service du psychologue

Les énoncés de dix répondantes présentent l'action de l'assistante sociale comme un complément ou une facilitation à une action plus centrale entreprise par le psychologue. La majorité de ces intervenantes se voient appelées à faire une exploration de la situation familiale

afin de clarifier au psychologue les conditions propres au contexte familial et lui permettre par conséquent de mener son intervention sur des pistes pertinentes. À cet égard, les propos des répondantes sont fort parlants :

- « ...si le psychologue veut travailler avec, veut travailler avec une famille, il doit, il doit prendre la situation familiale de l'assistante sociale... » (Q).
- « ... pour les psychologues, ils n'attendent rien de moi. Ils attendent à ce que j'aille faire une visite, que je viens leur raconter, leur chercher les éléments qui leur manquent ... Pour les psychologues ma spécificité consiste à aller décrire ou avoir une description plus claire de la situation familiale puisque : “ toi tu vas à domicile ” ... » (A).
- « ils te disent : “ parfois qu'on va t'envoyer nous faire une visite à la famille pour que ta découvres sa situation à la maison ” ... » (J).
- « quand il s'agit d'un problème familial, je peux rentrer dans une famille puisque aussi une fois il y avait un problème de maltraitance, je suis rentrée dans la famille pour travailler avec la psychologue... j'ai vu la famille, j'ai vraiment brossé l'image de la famille à la psychologue » (V).
- « Quand il faut faire une enquête familiale, c'est l'assistante sociale qui fait ça, quand il y a une étude de la situation familiale, c'est l'assistante sociale qui la fait.... même quand c'est un enfant qui est pris entièrement en charge par la psychologue ...Je fais une visite familiale et d'après la visite familiale je fais une étude de toutes les conditions objectives et subjectives relatives à l'enfant et à sa famille, j'en fais un rapport au psychologue » (O).
- « D'habitude je fais une visite à domicile pour savoir un peu... peut-être pas une visite à domicile mais je fais une enquête pour savoir qu'est-ce qu'elle a, la fille. C'est-à-dire pour savoir tout et j'ai une enquête familiale que je donne à la psychologue afin qu'elle prenne en considération le cas de l'élève » (B).

Dans d'autres situation, l'assistante sociale joue le rôle d'intermédiaire entre les parents et le psychologue, soit en travaillant à contourner la résistance que ceux-ci peuvent avoir à rencontrer un psychologue, soit en faisant fonction de secrétaire auprès de son collègue :

- « il y a des fois des élèves qui font des résistances et qui ne veulent pas travailler avec la psychologue, donc, ici moi j'ai un rôle à intervenir, j'interviens, si vraiment l'enfant devrait être suivi par la psychologue, je travaille avec lui pour qu'il accepte » (H).
- « je joue le rôle d'intermédiaire au cas ou les parents résistent à une recommandation donnée par la psychologue » (F).
- « j'écoutais, je prenais notes, des rendez-vous, je faisais un peu la secrétaire ... » (K).

Dans ce contexte, il importe de souligner que ces répondantes tentent de pallier le rôle du psychologue quand la famille refuse définitivement de traiter avec ce dernier.

Sur un autre ordre d'idée, le degré de satisfaction des assistantes sociales de la nature et la qualité de cette forme de collaboration s'avère important à mettre en relief. Alors que cinq répondantes se montrent satisfaites de cette collaboration, cinq autres personnes ne manquent pas à soulever des critiques.

Satisfaites de la collaboration établie, chacune des cinq répondantes explique son attitude. Aller à domicile pour s'assurer que les parents disent la réalité, ce que le psychologue ne peut faire, justifie le recours du psychologue à un tel service de la part de l'assistante sociale. L'une des répondante est convaincue que « *là, c'est le rôle de l'assistante sociale* » (V), alors que l'autre situe cette démarche au niveau de l'entraide, « *on s'entraide, on s'entraide* » (B). Par ailleurs, le rôle d'intermédiaire et de facilitateur est perçu comme étant inhérent aux habiletés d'intervention de l'assistante sociale.

Quant aux autres assistantes sociales qui expriment leur insatisfaction, elles revendiquent le droit d'avoir une relation égalitaire avec leur collègue psychologue. De leur avis, une telle relation se traduit concrètement par un travail de planification commun, un partage des informations et par la référence des cas familiaux à l'assistante sociale, non seulement pour faire des visites à domicile, mais pour une prise en charge sociale de la famille à tous les niveaux.

Une collaboration limitée

La collaboration entre l'assistante sociale scolaire et le psychologue s'avère, d'après les propos de huit répondantes, très limitée voire parfois inexistante. Ce manque de collaboration se manifeste le plus souvent par une absence de références de cas, par une abstention à partager les informations si une référence a eu lieu ou encore par un dédoublement de rôles.

Ces attitudes limitant la collaboration sont surtout reprochées chez le psychologue, quatre assistantes sociales affirment qu'elles prennent toujours l'initiative d'orienter des élèves et des familles à ce collègue ou même de demander sa collaboration dans un projet quelconque, alors que celui-ci ne fait aucunement référence à leur intervention :

- « *et c'était surtout moi qui devait faire l'initiative de lui dire, viens écoute, «moi j'ai eu ça avec la femme, toi qu'est-ce que tu as eu...» (T).*
- « *quand je suis venue, c'était la première fois qu'une assistante sociale vient parler au psychologue [...] moi, parce que j'avais mon expérience dans le travail social [...], donc, je savais très bien collaborer et je sais très bien là où il faut l'intervention d'un psychologue... J'ai été tout de suite voir et solliciter le psychologue (I).*

Trois autres assistantes sociales déplorent le manque de partage d'information dont le psychologue fait preuve, précisant que :

- « *Il y a une collaboration qui continue quand c'est moi qui réfère les cas, mais l'inverse n'est pas vrai (A).*
- « *J'oriente vers la psychologue, mais, je n'ai plus de contact après ni avec le psychologue, ni avec la famille. Mon rôle s'arrête seulement à encourager la famille à aller chez le psychologue (U).*

Par ailleurs, deux répondantes parlent d'un conflit explicite avec le psychologue. Ce conflit engage les deux professionnels dans un jeu de tiraillement des clients afin de protéger et d'élargir leur territoire, ce qui crée inévitablement un dédoublement de rôle dont les deux répondantes reconnaissent les méfaits sur le client :

- « *chacun de nous deux tirait les cordes de son côté (Q).*
- « *là, si tu veux, il y avait un dédoublement de rôles (A).*

Finalement, une seule répondante soulève le manque de collaboration sans toutefois en rendre la psychologue responsable :

- « *on est arrivé à un consensus si tu veux, entre nous deux, pour que le travail continue. Bon, c'est vrai des fois, elle prenait de mon travail, c'est-à-dire qu'il y avait des personnes qu'elle suivait que j'aurais pu facilement moi-même les suivre et moi aussi je pouvais lui référer des cas que je n'ai pas fait, mais en général on est bien comme ça (H).*

Un manque de reconnaissance de la compétence de l'assistante sociale

Cinq répondantes déplorent un manque de reconnaissance de leur compétence qu'elles perçoivent dans la façon dont le psychologue interagit avec elles. Une dite conception véhiculée par le psychologue « *que l'assistante sociale n'a pas la compétence d'intervenir auprès des familles* » (E) est particulièrement rapportée. En outre, ces répondantes parlent d'une discréditation qui leur est attribuée par le psychologue et ce, à différents niveaux, le témoignage de (T), bien que très développé mérite d'être énoncé car il est fort parlant à cet égard :

- « *Si on parle par exemple de problèmes d'adolescence, les psychologues vont te dire: « oui, (en insistant), l'adolescence c'est notre affaire parce que les enfants, ils vivent tout le changement psychologique et affectifs » et je ne sais pas quoi. Si tu parles d'un conflit conjugal : « oui, c'est notre affaire parce qu'il y a l'affect ici qui est en jeu », donc, tout [...] je ne sais pas pourquoi les psychologues cherchent à monopoliser tout leur pouvoir et tout leur savoir pour faire le suivi, je ne sais pas pourquoi, c'est-à-dire si je dis les problèmes relationnels relèvent de mes compétences en tant qu'assistante sociale, elle va me dire: « oui et moi aussi, ça relève de mes compétences, parce que tu sais, les problèmes relationnels se rapportent, pas seulement aux relations, ça a rapport avec l'affect, avec le vécu, avec », elle va commencer à....» (T).*

Des modalités de collaboration confuses

S'entendre sur des modalités de collaboration claires et nettes entre psychologue et assistante sociale s'avère une tâche difficile pour cinq répondantes. Alors que trois d'entre elles continuent à fonctionner sans critères fixes de répartition de tâches, traitant d'une façon intuitive avec ce sujet :

- « *il n'y a pas quelque chose de systématique, comme quoi l'AS fait ça, le psychologue fait ça, non, on sent qu'il y a un problème* » (H).
 - « *on essaye de travailler ensemble, c'est-à-dire, c'est en cours de cheminement, on ne sait pas qu'est-ce qu'on est entrain de travailler, mais on essaye de travailler* » (E).

Deux autres essayent dans le cadre de leur travail de faire une répartition de rôles, soit pour faciliter la collaboration, soit pour communiquer une information claire aux parents qui sont

appelés à venir eux-mêmes demander de l'aide auprès de l'un ou l'autre de ces professionnels. Cependant, l'objectif poursuivi par ces intervenantes se heurte à des contraintes liées à un manque de différenciation des tâches au niveau des professions au sens large :

- « à quoi ça sert d'inviter les parents et de leur expliquer le rôle de l'AS et du psychologue quand ce n'est pas clair à l'intérieur » (A).
- « c'est très difficile d'établir des critères de références bien précis, c'est ça le discernement qu'on n'a pas pu faire: dans quel cas orienter chez l'assistante sociale et dans quels cas orienter chez la psychologue, j'ai essayé de collaborer un peu avec la psychologue et voir vraiment quelles sont les caractéristiques des situations auxquelles elle devait faire affaire et quelles sont les situations auxquelles je devais moi-même avoir affaire, on n'a pas trouvé vraiment les grandes lignes si tu veux » (T).

7.12.2. Le contexte de collaboration avec les autres professionnels de l'équipe

L'infirmière se présente comme la seconde professionnelle en importance avec laquelle les assistantes sociales scolaires sont appelées à collaborer. Toutefois, la relation avec cette collègue s'avère de loin plus positive que celle entreprise avec le psychologue. En fait une étroite collaboration est rapportée avec l'infirmière avec qui la relation est jugée comme étant « simple, très simple » (T) où l'une des répondantes juge que « oui je peux te dire, que nous sommes une équipe » (Q).

Quant aux autres professionnels, tels que le médecin, l'orthophoniste, le psychomotricien et l'animateur, ils ont été simplement mentionnés pour parler des références de cas de part et d'autre. Cependant, même les assistantes sociales qui soulèvent des critiques au fonctionnement de leur équipe, n'ont évoqué aucun problème de relation ou de collaboration en tant que tel, vécu spécifiquement avec l'un ou l'autre de ces professionnels.

7.13. La description des assistantes sociales scolaires de leur spécificité

Afin de cerner l'apport spécifique des assistantes sociales scolaires au sein des équipes dans lesquelles elles exercent leur travail, nous leur avons posé la question suivante : à partir de votre collaboration avec les différents professionnels présents sur ce terrain scolaire, comment décrivez-vous votre apport spécifique en tant qu'assistante sociale dans cette école ?

À premier abord, dix répondantes ont trouvé la question difficile et se sont avérées incapables de donner une description et un avis concernant leur spécificité. Des réponses comme « *c'est la première fois que je réfléchis à cette question [...] je ne sais pas...je suis perdue dans la question* » (I), « *je n'ai jamais pensé à ça !* » (H), « *je ne sais pas comment spécifier... tu veux savoir qu'est-ce qui me diffère ?* » (F) ou encore « *comment je perçois ? Je ne sais pas, [...] c'est-à-dire, je sais que je suis pas psychologue, mais qu'est-ce qui me diffère d'elle, je ne sais pas* » (V) se sont répétées. À cela s'ajoutaient de longs moments de silence que chacune d'entre elles a pris pour penser à la question posée.

Suite à la reformulation de la question, ces répondantes sont arrivées, après des tentatives de réflexion, à donner une opinion. Les réponses obtenues de l'ensemble des répondantes nous ont permis de les diviser en deux groupes. Le premier est composé de dix assistantes sociales qui ont de la difficulté à concilier leur propre conception de leur spécificité et les conditions de leur travail qui imposent des contraintes à l'affirmation réelle de celle-ci.

Quant au deuxième groupe, il est formé de six intervenantes qui ne semblent pas vivre un conflit pareil et qui donnent une définition de leur spécificité telle qu'elles la conçoivent et qu'elles l'expérimentent au quotidien. Soulignons que dans l'un ou l'autre de ces groupes, les répondantes ont fait allusion non seulement à leur apport spécifique au sein de l'équipe multidisciplinaire, mais également à leur spécificité au sein de l'école en tant que telle.

1- Nous allons commencer par exposer les réponses du premier groupe en rendant compte de leur propre conception d'une spécificité qu'elles n'ont pas la possibilité d'affirmer concrètement

d'une part et d'autre part, d'une spécificité qu'elles sont entrain de perdre ou qui leur est attribuée par les conditions réelles de leur travail.

7.13.1. La conception d'une spécificité reniée par les autres

Les répondantes en question ont défini plus qu'un aspect qui attribue une spécificité à leur action relativement à celle des autres professionnels avec qui elles sont appelées à collaborer.

Pour la majorité de ces répondantes soit pour neuf d'entre elles, leur spécificité consiste dans l'intervention sociale auprès des familles. Alors que huit intervenantes parlent d'un accompagnement pour les familles qui vivent des difficultés vue l'impact que ces dernières peuvent avoir sur l'enfant, deux d'entre elles insistent sur la qualité de la relation qu'elles établissent avec la famille. Des termes tels que présence, malléabilité, confiance, authenticité ont été utilisés pour décrire les caractéristiques de cette relation.

La vision globale a été mentionnée par trois personnes de ce groupe de répondantes qui parlent d'intervention à plusieurs niveaux dans la mesure où elles se voient appelées à « *prendre l'être humain dans sa globalité, intellectuelle, spirituelle, corporelle* » (W).

Le fait de présenter un « *pilier à partir duquel l'orientation doit avoir lieu* » (I) ou « *le point de croisement pour toutes les disciplines* » (D) a été cité par deux répondantes. Ces intervenantes pensent que l'assistante sociale doit recevoir la première référence du client, faire l'exploration de la situation et orienter par la suite vers les ressources convenables.

7.13.2. La spécificité attribuée par les conditions réelles du travail

La prise en charge des bourses scolaires est présentée par six assistantes sociales comme la seule spécificité qui leur est attribuée par le milieu scolaire, notamment par les directeurs des établissements. L'une de ces répondantes déclare que « *le seul apport spécifique pour l'école c'est surtout l'aide financière* » (T).

Par ailleurs, une autre répondante voit que la spécificité qui lui revient, de part les conditions concrètes de son travail, consiste dans un éclaircissement de la situation familiale. Selon cette intervenante, son rôle se résume à faire une enquête familiale afin de clarifier à ses collègues psychologues certaines composantes de la dynamique familiale qu'ils ne peuvent eux-mêmes cerner dans le cadre de leur intervention.

- « *Moi, si tu veux, mon rôle spécifique est, si tu veux, un éclaircissement des situations des familles [...] Ça veut dire une description de la situation [...] c'est-à-dire cette famille a besoin d'aide, est-ce qu'elle a vraiment besoin ou pas, j'en fais une enquête ...* »
(A).

La sensibilisation des élèves aux problèmes sociaux et leur habilitation à savoir traiter avec des personnes faisant face à des problématiques sociales particulières est un aspect qui attribue une certaine spécificité à une autre intervenante.

Dans ce contexte, trois répondantes parlent explicitement d'une spécificité perdue au sein d'une équipe qui ne demande pas leur collaboration ou même dans un milieu scolaire qui ne formule pas d'attentes claires vis-à-vis de leur présence. L'une de ces assistantes sociales donne une plus grande envergure à cette situation : « *notre spécificité, elle n'est pas claire, ni pour moi, ni pour eux, parce que le profil de l'assistante sociale ici au Liban n'est pas vraiment clair* »
(H).

2- Dans le deuxième groupe qui ne semble pas vivre un conflit entre sa perception et celle des autres, les répondantes situent leur apport spécifique à des niveaux fort variés. En effet, à l'exception de l'intervention auprès des parents et de la vision globale, mentionnées chacune par deux répondantes, aucun autre aspect n'a pu recueillir l'opinion de plus d'une seule répondante.

Quant aux autres aspects perçus comme attribuant une spécificité à l'action de ces répondantes, ils relèvent de différents ordres. En effet, ces intervenantes parlent du suivi des familles au niveau budgétaire, de la sensibilisation des élèves aux problèmes sociaux, de l'animation socioculturelle auprès des élèves, de la collaboration avec l'équipe, de

l'identification des élèves à problèmes, de l'écoute et de l'orientation, du lien famille-école ainsi que de la visite à la famille.

7.14. La reconnaissance de la spécificité des assistantes sociales scolaires

Suite à l'invitation des répondantes à définir leur apport spécifique au sein des équipes dans lesquelles elles travaillent, nous leur avons demandé si elles considèrent que la spécificité qu'elles s'attribuent est reconnue dans le milieu scolaire et ce, soit par le personnel de l'école soit par les autres professionnels. Les propos de ces intervenantes nous permettent de constater qu'un long chemin reste à faire pour une reconnaissance réelle de la spécificité des assistantes sociales scolaires.

En effet, alors que huit intervenantes répondent fermement qu'elles estiment que leur spécificité n'est pas reconnue, trois autres répondantes précisent que la seule reconnaissance dont elles bénéficient concerne leur compétence à intervenir sur les problèmes financiers des familles :

- « *oui, oui, oui les problèmes financiers* » (K).
- « *mais, oui, je t'ai dit que je suis spécialiste dans le domaine social qui est surtout matériel... c'est reconnu, matériel* » (I).

Tandis que ces deux intervenantes déplorent cette forme de reconnaissance, leur troisième collègue estime que cette compétence qui lui est reconnue a contribué à attribuer une place considérable au service social au sein de l'école :

- « *oui, je dis oui parce que, oui aujourd'hui je dis parce que c'est un cheminement qui a pris beaucoup de temps pour changer [...] déjà on a fait un record avec les familles. Oui, oui et je dis aussi plus, que le service social, il a ici des racines, c'est pas l'assistante sociale, c'est-à-dire si moi je ne suis pas là l'année prochaine par exemple, donc le service social, il a son poste, il a sa façon de faire* » (E).

Considérée par ces répondantes comme un aspect de spécificité, l'intervention sur les problèmes financiers est par contre perçue par cinq des huit assistantes sociales ayant répondu

par le négatif à cette question, comme un aspect qui nuit à une réelle reconnaissance de leur rôle. Le témoignage de quelques unes de ces intervenantes est très significatif à ce niveau :

- « non, il n'est pas suffisamment reconnu [...] Le reconnaître c'est savoir que l'assistante sociale n'est pas seulement là pour les bourses scolaires » (D).
- « La direction a demandé une assistante sociale pour répondre aux besoins matériels des familles. Ils ne savent pas que l'assistante sociale peut travailler au niveau individuel, familial, ils ne savent pas » (H).
- « Non, non, non, non pas du tout, [...] parce qu'ils m'ont emprisonnée dans cette tâche [...] par rapport à eux ça veut dire quoi aider financièrement ? Ce n'est rien [...] le [responsable] me dit va faire une visite familiale et fais en un rapport et il ne le lit même pas, il le met dans le tiroir et après il l'oublie » (J).

Les trois autres assistantes sociales pensent que leur crédibilité en tant que professionnelles laisse à désirer, une méconnaissance du rôle de l'assistante sociale s'avérant surtout responsable de cet état de fait.

Si on regarde de plus près les répondantes insatisfaites de la reconnaissance de leur spécifique, nous remarquons qu'il s'agit des mêmes personnes qui ont fait la distinction entre une spécificité telle qu'ils la conçoivent et une spécificité qui leur est imposée par les autres. Leurs collègues qui ne semblent pas vivre une difficulté pareille expriment encore une fois leur satisfaction en considérant que leur spécificité est suffisamment reconnue.

À côté de l'intervenante qui estime que la gestion des bourses scolaire attribue une place importante au service social au sein de l'école, quatre assistantes sociales s'avèrent satisfaites de la reconnaissance de leur spécificité tant de la part du personnel de l'école que de celle des collègues des autres disciplines.

- « ils trouvent que si moi je quitterais ici, ils emploieraient une AS » (X).
- « Oui, oui...parce que la collaboration va très bien depuis quatre ans, on n'a pas eu un seul conflit » (O).
- « au niveau des professionnels infirmière et psychologue, oui, oui c'est reconnu, on n'a pas de problèmes à ce niveau, c'est clair dès le début. On n'a pas de problèmes à ce niveau » (F).

Deux de ces répondantes, soulignent que la reconnaissance dont elles bénéficient est le fruit d'un sérieux travail de délimitation des tâches et de répartition des rôles. *« J'ai beaucoup travaillé pour pouvoir déterminer mes limites, mon rôle et mes fonctions »* (X) fait remarquer l'une d'entre elles.

Par ailleurs, une répondante semble avoir une attitude ambiguë dans la mesure où elle a fourni des réponses contradictoires qui, après demande de clarification, n'ont fait qu'ajouter de la confusion.

7.15. Les occasions d'affirmer le rôle spécifique des assistantes sociales scolaires

La nécessité d'affirmer leur rôle spécifique s'est faite ressentir chez treize répondantes dont trois n'ont pas pu parvenir à réaliser ce but. En fait, ces intervenantes ont rapporté qu'elles ont essayé de produire une documentation écrite visant à expliquer leur rôle au personnel de l'école notamment aux professeurs, comme à préciser leur spécificité et à établir un bilan de leurs compétences auprès du directeur. Mais, ce dernier a négligé ces documents ou en a refusé la diffusion voulant lui-même définir les fonctions de l'assistante sociale au sein de son établissement :

- *« quand j'ai commencé mon travail, j'ai effectué un travail sur la spécificité du service social [...] c'est à la base de ce document que j'ai essayé de travailler avec le [directeur] et c'est concernant ce travail [qu'il] m'a dit : « ici, il n'y a pas un besoin pour le travail que tu penses faire »* (I).

- *« Durant la deuxième année de mon travail, j'ai préparé un document sur le rôle de l'assistante sociale. Quand doit-on référer un cas à l'assistante sociale ? Quand doit-on lui faire un rapport ? Mais ils [la direction] n'ont pas permis la transmission du document »* (Q).

Quant aux dix répondantes qui sont arrivées au bout de cette démarche, elles ont eu recours à divers moyens. Quelques unes ont communiqué de l'information verbale concernant

leur rôle, soit lors de réunions formelles organisées en terme d'assemblées générales, soit par le biais de rencontres et de discussions informelles. En outre, l'information écrite sous forme de rapports d'activités, d'articles dans le journal de l'école, de circulaire ou de document plus élaboré traitant du rôle de l'assistante sociale scolaire, a été un moyen privilégié par certaines autres intervenantes.

La population ciblée à travers cette démarche varie également. S'adresser aux directeurs pour défendre leur spécificité et exposer les diverses activités effectuées s'est avéré important pour la majorité de ces répondantes. L'introduction de l'assistante sociale auprès des professeurs pour expliquer son rôle et clarifier sa spécificité vient ensuite avec une légère différence. Les parents ont été ciblés en troisième lieu alors que les autres professionnels semblent recueillir un moindre intérêt.

Par contre, trois autres répondantes ne semblent pas être intéressées à une démarche de ce genre. Alors que l'une de ces intervenantes dit n'avoir jamais pensé à produire une telle documentation, ses deux collègues considèrent que le besoin pour l'affirmation de leur rôle spécifique dans leur milieu de travail ne s'est jamais posé :

- « *Je n'ai pas eu besoin, non, non, non, non, j'ai pas eu besoin parce que, parce que le problème n'a jamais été soulevé, qui fait quoi* » (O).

- « *non, non aux professeurs, non, ... à la psychologue, non, pour la psychologue j'ai jamais eu besoin parce que le profil de l'assistante sociale est clair* » (V).

7.16. Le pouvoir des directeurs d'écoles sur l'attribution du rôle des assistantes sociales scolaires

Au Liban, le directeur de l'école s'avère détenir un grand pouvoir et une grande influence dans l'attribution du rôle de l'assistante sociale. Ce pouvoir se reflète aussi bien au niveau de l'envergure que cette professionnelle veut donner à ses interventions, qu'à celui de la collaboration dont elle doit bénéficier avec les différents acteurs dans le milieu scolaire. Ce qui

est exprimé par cette répondante résume en fait les conditions de travail de l'ensemble de ses collègues :

- « *je ne fais rien, sans voir avant le directeur ou le responsable [...] comme les écoles sont privées, tout dépend du directeur* » (I).

En général, le rôle de l'assistante sociale est défini par le directeur de l'école, ce qui crée un certain nombre de problèmes et de limites à l'intervention de cette professionnelle dans le milieu scolaire. Nous commençons par exposer ces contraintes avant de passer par la suite à la description de l'influence du directeur sur les différentes dimensions du travail de l'assistante sociale scolaire.

7.16.1. Le directeur limite le champ d'intervention de l'assistante sociale

Selon sept répondantes, le directeur de l'école impose des limites à leurs actions et les empêche d'élargir leur champ d'intervention. En effet, ces assistantes sociales scolaires se voient contraintes d'accorder une priorité aux bourses scolaires.

Certaines de ces intervenantes profitent d'une certaine liberté à travers un suivi global qu'elles tentent d'assurer auprès de la famille qui présente une demande d'aide financière. Cependant, il n'en demeure pas moins que les interventions de ces assistantes sociales ne peuvent pas transgresser la sphère qui leur est assignée. En fait, « *il y a un certain plafond qu'on ne peut pas dépasser [...] que ce soit sur le plan intervention ou sur le plan pratique, ils ne te laissent pas...* » (W) déclare cette intervenante.

Ainsi, le travail avec les familles qui ne vivent pas de difficultés financières est situé hors du champ d'intervention de l'assistante sociale. Trois répondantes affirment qu'il leur est explicitement interdit de briser ces limites :

- « *... la mère supérieure a interdit que quelqu'un s'adresse à moi... l'assistante sociale n'aura pas droit à intervenir auprès de l'enfant et de sa famille* » (J).

- « ... la direction ne me donne pas la possibilité de prouver mes capacités.... le directeur m'a dit : «... ne te mêle pas des problèmes familiaux, relationnels, de comportement...etc. », même si c'est à la demande des parents » (U).
- « si moi maintenant je vais travailler sans avoir l'accord du père supérieur, il me dit « c'est pas votre rôle, il y a la psychologue » vous voyez » (K).

À travers cette limite, tout contact avec l'élève devient également inadmissible :

- « il y a des élèves qui viennent tous seuls sans leurs familles. Alors, moi je ne m'occupe pas [...] pour qu'il n'y ait pas un chevauchement dans le travail, c'est-à-dire on ne peut pas, on ne peut pas » (K).
- « Je n'interviens pas au niveau de l'enfant, je n'interviens pas parce que actuellement, ça fait deux ans il m'est interdit d'intervenir au niveau de l'enfant, il m'est interdit. Je n'ai pas le droit d'intervenir » (J).
- « je n'appelle jamais un élève, moi je n'ai pas affaire avec l'élève » (I).

Alors, que certaines de ces assistantes sociales ont la possibilité d'exécuter d'autres types d'activités au sein de l'école tels que des projets de groupes et de prévention, le directeur ne permet pas à leurs collègues la mise en place de ce type de projets. Différentes raisons sont à la base de l'attitude de ces directeurs qui peuvent dans certains cas, vouloir privilégier des objectifs de restriction budgétaire et dans d'autres cas mettre en doute l'efficacité de ces actions :

- « j'ai demandé les passages en classe sur différents thèmes par exemple le tabagisme [...] les accidents de la route [...] et cette heure-ci on me l'a refusée [ils] m'ont dit: « non, non, on n'a pas le temps, il y a autre chose de plus important ». Alors, le plus important c'était, c'était peut-être une heure de catéchèse [...] de sport, [...] de géographie, alors tout dépend où on te place dans l'échelle des priorités » (W).

Sur un autre plan, le champ de manœuvre des assistantes sociales à l'intérieur de la principale fonction de gestion des bourses scolaires qui leur est assignée, se voit quelquefois réduite. Alors que le directeur délègue à deux intervenantes la prise de décision à ce sujet, les autres répondantes se trouvent davantage dans une démarche de pure exécution. Ainsi, les tâches qui reviennent à quatre assistantes sociales, dans le cadre de cette fonction, se limitent à l'exploration de la situation familiale et à la proposition d'un certain pourcentage de réduction de

la scolarité. Les propos de cette intervenante résument bien les contraintes qu'elles subissent à cet égard :

- « *par rapport à eux ça veut dire quoi aider financièrement ou faire une exploration pour la situation financière ? C'est quoi ? Ce n'est rien, tu vois la famille, tu fais l'entretien, tu remplis la fiche sociale et c'est fini, tu fais la suggestion pour [...] que la famille doit être aidée pour [...] 10% et c'est tout, c'est ça tout mon travail, c'est-à-dire par rapport à eux [...] le [responsable] me dit va faire une visite familiale et fais en un rapport et il ne le lit même pas, il le met dans le tiroir et après il l'oublie* » (J).

7.16.2. La définition des tâches change avec le changement des directeurs d'écoles

La description des tâches de l'assistante sociale scolaire en milieu libanais peut également dépendre de la personne du directeur plutôt que de critères bien définis et clairs qui soient en lien avec des compétences d'intervention reconnues à cette professionnelle. En fait, pour cinq assistantes sociales l'expérience qu'elles mènent dans leur milieu de travail varie avec le changement du directeur, ce qui donne un certain caractère d'instabilité voire de perturbation à leur statut dans ce milieu ainsi qu'à la nature et à l'envergure de leurs interventions :

- « *Problématique 1: tout dépend de la direction et comme tout les 5-6 ans, on change de direction, forcément tu changes toute l'ambiance, tout l'organigramme change en fonction du directeur qui est là. Le rôle... Quand tu es engagée avec un directeur sur une optique donnée ... donc, tu as signé un contrat en fonction de ce «Job description». Et en fait quand ça change, tu te dis : « ben, peut-être je suis inutile maintenant ou bien il va faire appel à quelqu'un d'autre »* (W).

- « *... cette année il y a eu un changement de direction, le père supérieur est nouveau, donc...on n'a pas débuté de zéro mais chaque direction a son rythme de travail....cette année je ne peux pas dire que je peux formuler à 100 % cette attente mais ça continue, je ne sais pas, je ne sais pas, ...c'est-à-dire d'ici la fin de l'année peut-être on reverra parce que rien n'est clair encore, donc, c'est nouveau, donc, on tâtonne encore, le père supérieur tâtonne le terrain* » (E).

- « *le problème aussi c'est que la direction change continuellement, donc, ça dépend aussi des têtes qu'on va avoir (rire)* » (H).

- « *cette année, c'est sa première année ...mais, jusqu'à présent on n'a pas pu élaborer ensemble un protocole de travail, je n'ai pas pu savoir qu'est-ce qu'il veut au juste* » (T).

Cependant, ce changement peut donner une lueur d'espoir à une répondante qui n'est pas du tout satisfaite des conditions actuelles de son travail :

- « *c'est le nouveau directeur qui est là depuis seulement deux semaines, tu vois comment ? C'est à la lumière de ça que je commence à espérer une certaine amélioration [...] ces deux semaines semblent être prometteuses, chacun de nous commence à sentir qu'il va avoir sa juste place au sein de l'école... J'ai senti qu'il a consulté, discuté, a pris l'avis de tout le monde avant de sortir avec la décision... vraiment, ces attitudes et ces comportements m'ont redonné de l'espoir* » (Q).

7.16.3. Importance de la connaissance du directeur pour le rôle de l'assistante sociale

Puisque le directeur possède le pouvoir de définir les tâches et les fonctions de l'assistante sociale au sein de son école, la connaissance ou la méconnaissance de ce directeur pour le rôle de l'assistante sociale constitue alors un facteur important dans l'affirmation du rôle de cette professionnelle. En effet, dix assistantes sociales mentionnent l'importance de la connaissance du directeur pour leurs tâches, fonctions et compétences. Pour trois de ces répondantes, une bonne connaissance de leur rôle leur a facilité la tâche et a contribué à donner une plus grande envergure à leur travail :

- « *en grande partie, la direction a encouragé, a donné le feu vert pour que le service social puisse démarrer, travailler et avancer* » (F).
- « *j'ai remarqué que jusqu'à maintenant, je n'ai pas eu de problème parce que, dans la tête du directeur, c'était très, très clair ce qu'est une assistante sociale* » (V).
- « *La directrice chez nous, elle est psychologue, elle a un doctorat en psychologie, donc, elle a très bien compris, elle aussi, quelles sont les spécificités de chacun, donc, j'ai pas de conflit ni, avec elle, ni avec les autres membres* » (O).

Par contre, cinq autres répondantes se plaignent de la méconnaissance du directeur pour leur rôle, élément qui a contribué à leur avis à la limitation de leurs actions :

- « *le directeur de l'école n'a jamais travaillé avec des assistantes sociales et ne sait pas en quoi consiste notre travail dans son ensemble. Donc, j'ai eu beaucoup de difficultés* » (U).

- « sans présenter le profil de l'AS au directeur ...sans lui présenter le profil, moi j'en suis sûr qu'il ne sait rien du service social [...]. Il veut régler le problème des échecs scolaires mais il ne sait pas comment [...] On a expliqué la méthode mais jusqu'à présent à peine il arrive à comprendre» (D).

- « les directions sont sympas ça n'empêche pas, mais si tu veux c'est, c'est très arbitraire. Voilà, c'est arbitraire. Ça peut être gentil, ça peut être méchant mais c'est arbitraire» (W).

Quant aux deux répondantes qui restent, elles évoquent ce sujet d'une façon très générale sans faire allusion à ce qu'elles vivent spécifiquement dans leur milieu de travail.

7.16.4. Importance de l'appui de la direction

La reconnaissance dont les assistantes sociales scolaires peuvent bénéficier en milieu scolaire, semble en quelque sorte liée à la reconnaissance et l'appui de la direction. Neuf assistantes sociales le font remarquer en insistant sur la nécessité d'avoir de l'aide de la part de la direction pour s'affirmer davantage vis-à-vis du personnel de l'école :

- « écoute quand la demande ne se fait pas textuelle de la part de la direction, le corps professoral ne réagira pas. C'est une question hiérarchique. On a l'habitude d'obéir aux ordres [...] Tu as compris ce que je veux dire, c'est-à-dire que... au début, il y a 12 ans, les choses ont été faites comme ça et tout le monde a devancé pour être dans les bonnes grâces de la direction, donc ils ont collaboré avec moi » (W).

Mais surtout, vis-à-vis des autres professionnels :

- « il faut que la direction soit convaincue qu'on peut travailler en équipe ... il faut que les supérieurs des écoles soient eux convaincus [...] c'est seulement quand le père directeur commence à reconnaître notre travail que les choses peuvent changer » (K).

- « Seule je ne peux pas faire du marketing pour le travail social. La direction doit m'aider car elle a les moyens, reconnue de toute l'équipe » (U).

- « j'ai déjà dit que l'assistante sociale, elle est très faible à l'école, elle puise son pouvoir du directeur » (T).

- « et quand lui, il sera prêt à la reconnaître, il le communiquera aux autres professionnels et toute la façon de travailler change » (I).

7.17. Les enjeux sous-jacents à l'affirmation de la spécificité des assistantes sociales scolaires

L'analyse de l'ensemble des propos énoncés par les assistantes sociales scolaires, a fait ressortir un certain nombre d'enjeux sous-jacents à l'affirmation de leur spécificité dans le milieu scolaire. L'influence de ces enjeux s'exerce tant au niveau de la reconnaissance dont ils bénéficient dans le milieu scolaire, qu'à celui de leur affirmation vis-à-vis des autres professionnels. Ainsi, il peut être question de limites dues à l'intervention dans le milieu scolaire, d'un certain manque de crédibilité, d'une association du rôle de l'assistante sociale à l'aide financière et d'un malaise qui débouche sur des réactions de retrait.

7.17.1. Limites dues à l'intervention dans le milieu scolaire

L'école considérée comme étant un milieu où les professions de l'aide prennent le statut de « *professions annexes* » (W) semble présenter en elle-même des limites à l'intervention des assistantes sociales :

- « *on n'est pas les principaux acteurs, le principal acteur c'est l'élève, c'est l'examen, c'est la réussite scolaire [...] nous on est des professions un peu parasites, on peut des fois déranger l'avancement de l'enseignement* » (W).

En effet, huit répondantes rapportent des conditions que leur action doit respecter. Ces conditions relèvent de deux principales dimensions qui sont toutes les deux en lien avec la prédominance de la logique du milieu scolaire.

Sur un autre plan, quatre assistantes sociales disent que l'école n'est pas « *un centre social* » ce qui les mène à privilégier des interventions qui soient plus axées sur l'accompagnement et la prévention que sur « *le curatif* ».

Par ailleurs, quatre autres assistantes sociales parlent d'une intervention qui se limite à l'adaptation de l'enfant et en l'occurrence de sa famille face à un système scolaire qu'il serait difficile de changer :

- « *On essaye de faire comprendre à l'élève qu'il ne doit pas perturber le déroulement de la classe, qu'il faut pas déranger le professeur, parce qu'il a raison de le mettre dehors, il a raison de lui mettre zéro* » (Q).
- « *l'adapter (l'élève) au fonctionnement de l'école... non, tu sais, ce n'est pas ça, c'est adapter la famille, si tu veux, beaucoup plus que l'individu, c'est adapter la famille* » (O).

7.17.2. Un certain manque de crédibilité

Les propos de huit répondantes reflètent un certain manque de crédibilité de la part du personnel de l'école, directeur et professeurs vis-à-vis de l'intervention de l'assistante sociale. Ce manque de crédibilité se traduit le plus souvent soit par la limitation des tâches de l'assistante sociale discutée plus haut, soit par une plus grande confiance dans l'intervention d'autres professionnels, notamment dans celle du psychologue :

- « *Pour lui, cela est du ressort du psychologue [...] même les cas où je peux intervenir et faire le suivi, je les envoie chez le psychologue, car je n'ai pas l'autorisation de le faire. Au cas où le directeur le sait il me fera la remarque que mon travail se résume et consiste seulement à résoudre les problèmes financiers* » (U).
- « *ils [les professeurs] me demandaient : « mais est-ce que toi, tu es capable de travailler la problématique des enfants battus ? » ou bien « écoute, on va le référer à la psychologue et après, toi tu verras avec elle si elle veut que tu fasses une visite à domicile à la famille* » (T).

Trois de ces intervenantes se sont vues enlever des tâches et des prérogatives avec l'arrivée du psychologue sur le terrain scolaire et ce, aussi bien au niveau de la l'intervention auprès des enfants et des familles qu'à celui des activités effectuées auprès des groupes d'élèves ou dans la communauté scolaire au sens plus large :

- « *Depuis que le [psychologue] est là, [le directeur] a interdit que quelqu'un s'adresse à moi* » (J).
- « *... le psychologue qui est là depuis deux ans, et moi je suis là depuis huit ans et qui fait déjà l'orientation professionnelle, mais comme du jour au lendemain il y a eu un*

psychologue, il s'est senti obligé d'empiéter sur mon terrain et de décrocher l'orientation professionnelle, encore une tâche qui m'a été enlevée n'est-ce pas ? » (W).

Par ailleurs, dans la majorité de ces écoles, le psychologue devient la première référence pour le personnel scolaire :

- « non, non, non, non, au début quand il y avait seulement une assistante sociale, oui, mais quand il y a eu une psychologue à l'école, on attribué plus ce rôle à la psychologue [référence de cas] » (H).

- « ... la psychologue, sa relation, elle est très, très étroite avec les responsables de cycle parce que toutes les...tous les problèmes lui sont référés. Moi personnellement, il ne m'a pas été demandé de traiter les problématiques qui existent à l'école parce qu'il y avait une psychologue qui est venue avant moi à l'école et à qui on référerait la majorité des élèves qui avaient des problèmes ou bien des familles qui avaient des problèmes » (T).

Quelques-unes de ces répondantes estiment que certains des problèmes référés et pris en charge par le psychologue relèvent effectivement de leur compétence comme assistantes sociales. À ce titre, ces intervenantes nomment particulièrement les problèmes familiaux et les problèmes relationnels qui peuvent en découler.

La méconnaissance du rôle de l'assistante, comme l'exprime cette répondante, est perçue comme étant responsable de l'attribution d'une plus grande crédibilité au rôle du psychologue :

- « il [directeur de cycle] réfère pas à l'assistante sociale parce qu'il sait pas quand référer à l'assistante sociale parce que pour lui dans sa tête quand c'est un enfant qui a un problème c'est sûrement psychologique » (A).

Curieusement, les assistantes sociales qui, en l'absence d'autres professionnels, semblent être reconnues comme des intervenantes polyvalentes qui détiennent la compétence d'intervenir à plusieurs niveaux, perdent automatiquement cette image lorsque d'autres professionnels rentrent sur la scène :

- « moi quand j'ai été embauchée, il y a dix ans, je faisais un tout petit peu office de psychologue et d'infirmière. Depuis dix ans jusqu'à maintenant on a engagé une infirmière, on a engagé un psychologue. Mon rôle est redevenu un peu l'assistante sociale pure et simple qui fait les escomptes » (W).

- « [le directeur] m'a dit : « ici, il n'y a pas un besoin pour le travail que tu penses faire [...] je sais que les assistantes sociales travaillent tout ça dans les autres écoles, mais je sais très bien que dans les autres écoles, il n'y a pas de psychologue scolaire, il n'y a pas de médecin scolaire, il n'y a pas l'animateur, il n'y a pas l'orthophoniste, il n'y a pas toute cette équipe pluridisciplinaire, qui existe ici » ... » (I).

- « avant la présence de la psychologue.... c'était l'assistante sociale qui faisait tout... » (H).

Ainsi, comme le montre cette répondante, le manque de crédibilité dont souffre le rôle des assistantes sociales scolaires peut-être généralisé, ne se réduisant pas toujours à la seule présence du psychologue dans le milieu scolaire. En effet, différentes autres personnes, professionnelles ou non, semblent être en mesure de prendre une partie des tâches de ces intervenantes :

- « il y a confusion de rôle, c'est-à-dire actuellement, je te parle en l'an 2003, le responsable de niveau est celui qui traite avec la famille, même s'il n'est pas habilité ou s'il n'a pas la formation [...] Donc, ils t'empêchent de le faire. 2- c'est l'aumônerie parce qu'on est dans une école catholique c'est l'aumônerie qui se charge tout à fait, mais vraiment de toute la tranche de travail social à faire, parce que ici au Liban il y a confusion entre spiritualité et travail social, c'est-à-dire charité chrétienne et » (W).

- « Au cours de ces dix années, petit à petit, les choses se pointaient et s'infiltraient et on a plus spécialisé certains domaines, donc, les responsables sont devenus plus pédagogues, dans ce sens, ils sont devenus eux-mêmes des communicateurs si on peut utiliser le terme. Donc, ils m'ont banni ce rôle d'intermédiaire à jouer, de médiateur, je ne suis plus médiatrice ici, je suis plutôt à la marge quand l'enfant est vraiment problématique, indiscipliné ou bien perturbateur en classe, ou bien maltraité » (W).

7.17.3. Une association du rôle de l'assistante sociale à l'aide financière

Indépendamment de l'expérience particulière vécue par chacune des assistantes sociales scolaires, sept répondantes soulèvent le fait que le rôle de l'assistante sociale au Liban est généralement associé à l'aide financière :

- « *mais à l'école et je ne sais pas pourquoi dans toutes les écoles presque ou bien au Liban en général, ils mêlent trop le rôle de l'assistante sociale avec tout ce qui est aide sociale ou aide financière* » (T).

« *Assistante sociale veut dire quelque chose dans les oreilles des parents. Ce n'est pas un métier qu'ils ne connaissent pas du tout, au contraire surtout les gens nécessiteux* » (W).

La crise économique qui se rend de plus en plus aiguë dans le pays contribue considérablement à la confirmation de cette image :

- « *actuellement, notre travail devient de plus en plus difficile...la crise économique prend tout notre travail parce qu'on est obligé, quand j'ai commencé à te dire que la priorité s'avère actuellement l'économique* » (F).

- « *avec tous ces problèmes qui se posent, il fallait travailler par priorité, donc, depuis trois ans jusqu'à nouvel ordre on n'a pu travailler au niveau du service social que le suivi au niveau financier [...], parce que par manque de temps, par un nombre assez grand de familles* » (E).

La demande à ce niveau devient tellement grande que les assistantes sociales se sentent submergées et dépassées. Cet état de fait, semble rendre ces intervenantes incapables d'initier d'autres actions ou de chercher à mieux affirmer leur spécificité en tant que professionnelles dont le rôle ne se résume pas à l'aide financière :

- « *j'ai essayé de lancer des pistes d'action [mais] je suis prise par le travail que j'exécute* » (I).

- « *déjà avec ce travail, ce que je fais, je suis assez fatiguée, c'est épuisant, c'est épuisant, ce que je fais* » (K).

- « *Déjà, ce travail prend beaucoup de temps car j'ai l'équivalent de 600 dossiers par an et j'arrive seulement à en faire 218 par an* » (U).

- « *on a 1200 familles à l'école, ce qui est beaucoup par rapport à une seule assistante sociale à l'école* » (E).

Dans un cet ordre d'idée, deux assistantes sociales disent ne pas pouvoir envisager une intervention auprès des familles pour la seule raison que la clientèle de l'école là où elles travaillent, regroupe une majorité de gens d'une classe sociale très favorisée qui n'admettent pas qu'une assistante sociale interfère dans leur vie privée.

7.17.4. Un rôle qui manque de délimitation

Une délimitation du rôle de l'assistante sociale qui laisse à désirer est soulignée par six répondantes qui soulèvent une confusion associée à l'image de la profession au sens large du terme :

- « Il y a des personnes qui ne savent pas c'est quoi une assistante sociale [...] et ils se demandent «qui est celle là, elle peut être dans un hôpital, dans un dispensaire, dans une école, dans une usine, dans une...» [...]. C'est pas très clair. On sait c'est quoi le travail d'un médecin, [...] d'un avocat, [...] d'un juge, mais «qu'est-ce qu'elle fait là, pourquoi elle est là», donc [...] c'est encore plus difficile à comprendre » (V).

- « tu sais, sous le mot travailleur social et notamment assistante sociale c'est vague. Ici dans la tête des gens c'est très vague » (W).

- « à la base, ce n'est pas net, ce n'est pas clair pour tout le monde, même si c'est clair pour moi. Il faut que ça soit clair pour les autres aussi » (I).

La confusion semble même être vécue par l'une des répondantes qui, en décrivant les tâches qu'elle effectue au sein de son école, elle a considéré qu'elle ne fait pas le travail d'une assistante sociale puisqu'elle ne s'occupe pas des bourses scolaires :

- « il faut dire que moi, mon travail ici c'est un peu différent du travail de l'assistante sociale scolaire [...] Là je trouve que cette particularité m'emmène à aborder parfois les problèmes d'une autre façon, c'est-à-dire par exemple, moi je ne m'occupe pas des bourses scolaires » (X).

Même s'il s'agit d'une seule répondante, cet énoncé mérite de s'y arrêter car il reflète un risque qui guète l'identité du métier et qui devient d'autant plus sérieux puisqu'il déforme la perception même des assistantes sociales de leur rôle et de leur spécificité.

Par ailleurs, le manque de délimitation du rôle du service social notamment scolaire, contribue à limiter le développement de cette pratique et à entraver l'évolution et l'élargissement des interventions de l'assistante sociale :

- « Une fois que ça soit clair, connu, ... et reconnu par eux, il peut évoluer; mais il reste sans évoluer tant que c'est dans les coulisses » (I).

- « il n'y a pas de profil unifié du travailleur social scolaire et donc, on est à la merci de la direction » (W).

7.17.5. *Un malaise qui débouche sur des réactions de retrait*

Un certain nombre des assistantes sociales scolaires (cinq répondantes) sont arrivées à un stade où elles semblent vouloir délaissé tout engagement vis-à-vis de la profession. Ces intervenantes considèrent qu'elles ont beaucoup lutté en vain, pour l'affirmation de leur rôle et qu'elles commencent à perdre la motivation et l'énergie pour continuer la lutte :

- « *Je sens que j'ai désespéré. Après neuf ans, j'ai laissé tombé ce sujet et je n'y pense même plus* » (Q).

- « *... parce que je sens que je suis vraiment fatiguée. J'ai besoin d'une réorganisation du service social à l'école* » (A).

L'une de ces intervenantes est convaincue que, quelle que soit l'attitude qu'elle prend, le résultat ne sera que négatif :

- « *il y a deux réactions : [...] soit je me bagarre avec tout le monde pour m'imposer de force, mais là [...], ce n'est pas le profil que tu veux non plus [...] puisque là tu n'accompagnes personne du coup et ils viendraient moins souvent vers toi. Et d'un autre côté, si tu démissionnes, tu es moins motivée, les gens le ressentent et c'est un cercle vicieux parce qu'ils viennent moins aussi* » (W).

Quant aux autres assistantes sociales, elles semblent finir par remettre en cause leur perception de leur spécificité, l'une d'entre elles arrivant à questionner le rôle même et l'efficacité du service social en tant que profession :

- « *je me suis remise en question et [...] je remets en question tout le rôle de l'assistante sociale à l'école, parce qu'elle se situe vraiment à un carrefour, c'est-à-dire son rôle peut ressembler au rôle de la psychologue, il peut aussi ressembler au rôle de l'infirmière. Quand il n'y a pas une infirmière elle peut faire appel aux familles...orienter chez des spécialistes, etc. Elle peut aussi faire des activités, l'animateur aussi peut faire des activités, [...] le préfet peut aussi faire des activités. L'apport spécifique... moi je parle du contact humain, je parle de ressources dont je dispose, ce n'est pas concrétisé, ce n'est pas palpable, ce qu'on fait ressemble beaucoup au travail des autres [...] les contours ne sont pas du tout clairs* » (T).

7.18. Pour une meilleure reconnaissance du service social scolaire au Liban

Indépendamment de leur expérience particulière, les assistantes sociales scolaires participant à notre recherche ont été invitées à suggérer des pistes d'action en vue d'une meilleure reconnaissance du service social scolaire au Liban. Dans ce sens, les répondantes qui se sont avérées satisfaites de leur propre expérience reconnaissant la présence de difficultés inhérentes au travail en équipe multidisciplinaire :

- « Parfois, j'ai l'impression que nous, en tant que professionnels, on n'arrive pas à nous mettre des limites, des rôles parce que quand on travaille avec une équipe pluridisciplinaire, il y a souvent tendance à ce que, ce qu'il y ait empiètement » (X).

Ces répondantes rejoignent les autres intervenantes dont l'expérience s'avère être plus difficile, pour parler de la nécessité d'une meilleure affirmation du rôle de l'assistante sociale scolaire au Liban. L'expérience qui se vit par des collègues à elles dans d'autres écoles a soutenu les propos de ces intervenantes :

- « Ce qui se fait au niveau du pays [...] il y a beaucoup qui reste à faire parce que le rôle n'est pas reconnu. Mais, ça, ce n'est pas chez moi, [...] je peux te le relater d'après les partages d'expériences auxquels j'ai assisté quand il y avait des réunions d'assistantes sociales scolaires [...] Je sais qu'il y a beaucoup de conflit au niveau des autres équipes pour décider qui fait quoi, [...] chez qui l'enfant doit être orienté d'abord, est-ce que c'est à l'assistante sociale de l'orienter vers le psychologue ou bien au psychologue de l'orienter vers l'assistante sociale » (O).

- « Mais, je remarque d'autres collègues qui travaillent dans d'autres écoles, c'est pas toujours clair parce que parfois on leur demande des chose [...]. Pauvres sont les assistantes sociales qui travaillent les bourses scolaires, parce que là vraiment, c'est tout un ...c'est-à-dire, je trouve que ici, que tout le travail social n'existe plus » (V).

- « D'une façon objective je pense que c'est difficile pour l'assistante sociale de se prouver dans un établissement scolaire » (E).

- « mais dans d'autres écoles il y a beaucoup de problèmes, parce que ce sont deux professionnels qui travaillent sur la personne, c'est-à-dire on a un intérêt commun, donc, il y a beaucoup de piétinement, ce sera très intéressant de préciser » (H).

Des pistes d'action de différents ordres, ont été proposées par l'ensemble des répondantes dont chacune nous fait part de deux propositions en moyenne. Ces intervenantes s'accordent sur

la nécessité d'agir à plusieurs niveaux à la fois afin de renforcer et de consolider l'affirmation de cette profession sur le terrain scolaire Libanais.

Ainsi, une majorité de ces répondantes soit huit d'entre elles, insistent sur l'importance de la diffusion de l'information auprès des directeurs d'écoles sur le rôle spécifique de l'assistante sociale et les compétences qui y sont reliées. Ces répondantes considèrent que la juste connaissance de ces directeurs de leur rôle en tant que professionnelles, est un important moyen pour l'affirmation de leur profession. De l'avis de ces intervenantes, le directeur d'école est une personne clé dans l'établissement scolaire qui détient l'autorité de communiquer leur rôle aux divers acteurs de ce milieu et d'exiger des différents professionnels le respect des frontières disciplinaires. À cet égard, les répondantes insistent qu'une fois que les directeurs seront capables de discerner la spécificité relative à leur discipline, ils deviendront plus motivés à les soutenir et leur permettront de faire davantage leurs preuves dans le milieu scolaire :

- « *Il faudrait commencer peut-être par des réunions d'information au niveau des directions d'écoles parce que maintenant, il y a de plus en plus d'infirmières et de plus en plus de psychologues et d'assistantes sociales dans les écoles. Il y a un conflit ici et je pense que au niveau des directions, le rôle de l'assistante sociale n'a jamais été clarifié, les directions d'école, c'est-à-dire, quand les directions des écoles ne savent pas, c'est difficile à l'assistante sociale de faire ses preuves à l'école* » (O).

- « *la direction du collège doit savoir quel est le rôle de l'assistante sociale et elle doit être convaincue de ce rôle...elle doit faire des rencontres entre parents et assistante sociale pour la présenter professionnellement ou une circulaire à faire passer auprès des parents... pour toute l'équipe, professeurs...etc. marketing pour son service* » (U).

L'université semble être un acteur important, appelé à jouer un certain rôle dans la diffusion de cette information. Trois assistantes sociales lui attribuent la responsabilité d'effectuer une telle démarche qui peut, selon certaines d'entre elles, prendre une cible plus large que les directeurs d'écoles et chercher à informer sur le métier au sens large :

- « *Je considère que l'école sociale est responsable de tous ces problèmes qu'on rencontre, à mon avis il revient pas seulement à l'école sociale de faire une orientation aux élèves, il faut qu'elle cherche aussi à orienter tous les chefs de départements, les directeurs de sociétés, les gens qui doivent embaucher une assistante sociale* » (Q).

- « moi je pense que l'université est la première capable d'améliorer la situation de l'AS pas seulement scolaire, dans tous les domaines, qu'on fasse une conscientisation pour les personnes chez qui on travaille parce que la plupart des personnes chez qui on travaille ne savent pas c'est quoi une assistante sociale, ils ne te laissent pas expliquer c'est quoi une assistante sociale » (J).

- « L'école sociale a un très grand rôle à faire aussi, parce que c'est important qu'on sache... Que l'école sociale informe davantage à propos du métier, à propos du métier, comment ? Je ne sais pas, mais qu'elle informe davantage » (V).

Un groupe de répondantes formé de cinq assistantes sociales met en relief la nécessité d'une définition commune du rôle de l'assistante sociale en milieu scolaire au Liban. Le but d'une telle démarche est d'unifier la description des tâches de ces professionnelles vue que « les rôles exécutés par les assistantes sociales diffèrent d'une école à l'autre, donc [...] on travaille pas tous sur la même longueur d'onde si tu veux » (H). Une (re)délimitation de la spécificité de cette pratique en milieu scolaire, particulièrement lorsque l'assistante sociale fonctionne au sein d'une équipe multidisciplinaire, est perçue comme étant d'une importance considérable. Ce que ces intervenantes demandent, semble être un travail de base qui débute de zéro dans la définition d'un profil pour cette profession. Les propos de ces deux répondantes ne font que le refléter :

- « Moi, à mon avis ce qui pourrait améliorer ça, c'est de créer un profil de l'assistante sociale scolaire et du service social [...] de spécifier qu'est ce qu'un Service social scolaire. Qu'est ce qu'une assistante sociale scolaire, comment ce service pourrait fonctionner, comment cette assistante sociale pourrait fonctionner dans une équipe multidisciplinaire » (A).

- « il faut remettre en question le but et les objectifs de la profession en tant que telle, tout d'abord, c'est ça [...] il faut remettre en question les besoins du terrain, les objectifs de la formation » (T).

- « je ne sais pas, qu'ils mettent une chose qui s'appelle tâche ou fonction, je ne sais pas ...une répartition par champ d'action. Pourquoi le médecin est reconnu selon sa spécialisation, par exemple tel est orthopédiste, tel est neurologue, tel est...Pourquoi, pourquoi ? [...] c'est bien déjà le temps de faire quelque chose dans ce sens » (D).

Si l'une de ces répondante estime qu'une réunion des assistantes sociales scolaires est suffisante pour l'élaboration de ce profil, deux autres jugent que les pistes d'action ne doivent plus rester à leur niveau et revendiquent l'organisation d'un colloque ou d'un séminaire dans le

cadre desquels un profil clair et net de l'assistante sociale scolaire sera élaboré et communiqué au grand public.

Au même titre que les suggestions précédentes, cinq autres assistantes sociales appellent à une action syndicale. Ces répondantes pensent qu'une action initiée par le syndicat suscitera une mobilisation générale qui sera en mesure de « *donner un statut à ce métier* » (W). Une certaine responsabilisation des assistantes sociales elles-mêmes dans la défense et la promotion de leur profession ressort des propos de ces répondantes. Celles-ci considèrent que toute assistante sociale doit contribuer à ce but qui ne relève pas seulement de la responsabilité des assistantes sociales scolaires :

- « *quand je dis renforcer le rôle du syndicat, c'est-à-dire il faut nous même travailler aussi, parce qu'il peut pas être renforcé sans nos efforts personnels [...] protéger les assistantes sociales* » (T).

- « *c'est une reconnaissance du statut de l'assistante sociale en général au Liban, il faut qu'il y ait un travail de la part du syndicat [...] nous avons un faible syndicat auquel une grande majorité n'a pas encore adhéré, mais c'est à nous de valoriser de notre rôle [...] qu'on s'affirme sur le terrain. N'y a t-il pas des assistantes sociales qui travaillent dans ce pays et qui s'intéressent à la politique [...] ? Pourquoi ne forment-elles pas un ordre* » (D).

- « *avant de reprocher à nos directions, il faut reprocher aux autres professionnels du terrain qui ne se font pas connaître et qui ne nous protègent pas, et c'est là où j'arrive à mon rôle à moi* » (W).

Les réunions de partage d'expérience sont proposées par quatre répondantes. Ces intervenantes ressentent le besoin pour une mise en commun régulière dans le cadre de rencontres entre collègues de même discipline. Ce genre de réunions est considéré comme une occasion pour l'évaluation de l'action ainsi qu'une opportunité permettant un enrichissement des différentes expériences. De l'avis de ces répondantes la communication avec les collègues peut se répercuter positivement sur l'efficacité de leurs interventions, l'une de ces assistantes sociales y percevant une sorte de supervision par les pairs.

Sur un plan plus officiel, quatre autres assistantes sociales pensent à l'importance des législations dans l'affirmation de leur rôle en tant que professionnelle. Ces répondantes parlent

d'une « *loi au niveau national qui définit le rôle de l'assistante sociale et ses différentes tâches* » (Q) ou encore d'« *une politique d'action sociale nationale* » (W). Ces mesures sont considérées comme le recours le plus sûr et le plus crédible pour garantir à ces professionnelles, non seulement une reconnaissance à un niveau moral, mais également au niveau du respect de leurs droits du point de vue rémunération et équité du contrat. L'une de ses intervenantes estime qu'une plus grande « *légalité au niveau de l'état* » lui accorde une plus grande reconnaissance et ceci de part une plus grande « *légalité d'intervention* » (W) qui lui sera attribuée.

Une formation spécialisée est revendiquée par trois assistantes sociales qui considèrent que le service social en milieu scolaire mérite de faire l'objet d'une formation spécialisée. Ces répondantes pensent que la formation de base est tellement polyvalente qu'elle donne « *un bagage assez diversifié* » qui faillit d'offrir aux intervenantes sociales scolaires « *un profil professionnel clair* » (T). Cet état de fait a contribué de l'avis de l'une de ces répondantes à affaiblir leur position en milieu scolaire parce qu'elles n'étaient pas suffisamment préparées aux besoins et demandes spécifiques posées par ce milieu :

- « *parce que moi quand je venais, je ne savais pas qu'est ce que je devais faire, j'ai commencé par les bourses scolaires, parce que je faisais ça déjà avant et tout ça. Mais, je n'avais pas une formation [...] il faut une formation, pour le scolaire il faut...pour que les assistantes sociales soient efficaces et puissent s'imposer dans les écoles* » (K).

Finalement, les médias et la recherche ont été des moyens moins évoqués. Suggérés par deux répondantes, les premiers se présentent comme une opportunité de laquelle les assistantes sociales scolaires doivent profiter pour diffuser de l'information sur leur rôle auprès du grand public. Quant à la recherche, mentionnée par une seule répondante, elle peut avoir le mérite d'élaborer, sur des assises scientifiques, une définition de la spécificité du service social scolaire relativement aux autres disciplines.

Ajoutant une perspective sensiblement différente des pistes d'actions précédentes, quatre répondantes rappellent le rôle qui revient aux membres des équipes multidisciplinaires eux-mêmes, dans la gestion des conflits inhérents à leur travail. Ces intervenantes appellent à la

flexibilité et l'ouverture, ainsi qu'à la communication et la discussion des problèmes qui se posent :

- « *C'est très facile de se réunir et de se dire : «bon, moi je fais certaines choses, toi, tu fais certaines choses, on va monter ensemble voir la directrice et lui exposer le cas et lui dire, lui faire une Job description [...] ça, c'est très simple, mais il faut de la bonne volonté moi je trouve » (O).*

Alors que la majorité de ses collègues parlent d'une répartition des tâches élaborée à partir d'une vision commune et partagée, l'une des répondantes juge qu'il revient aux assistantes sociales scolaires de négocier la description de leurs tâches en fonction des particularités du terrain dans lequel elles interviennent :

- « *je trouve qu'il faudrait aussi, nous même en tant que professionnelle, de mettre de nouvelles, de nouvelles, comment dire ? Une nouvelle Job description, de nouvelles description de tâches, dépendamment de notre milieu de travail, qui serait beaucoup plus flexible, qui prendrait en considération la diversité professionnelle qu'on a actuellement.....qu'on accepte qu'il y ait beaucoup de professionnels qui travailleraient avec nous et qu'on le fasse avec la communication et l'ouverture » (X).*

CHAPITRE VIII : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ISSUS DU TERRAIN LIBANAIS

Bien que l'objectif principal de la présente recherche est de circonscrire la spécificité du service social scolaire au sein d'une équipe multidisciplinaire, les résultats recueillis du terrain libanais nous lancent sur une autre piste. En fait, la pratique du service social dans les écoles libanaises semble tellement aux prises avec des perturbations de différents ordres que la question de la délimitation de la spécificité s'avère un objectif irréalisable pour le moment.

Ainsi, les données recueillies auprès de nos répondantes débouchent sur une mise en relief de différents enjeux sous-jacents à leur pratique dans le milieu scolaire plutôt qu'à la circonscription de leur spécificité en tant qu'assistantes sociales vis-à-vis de leurs collègues des autres professions. Par ailleurs, les résultats recueillis du terrain libanais nous ont contraint à dépasser le contexte de l'équipe pour se concentrer sur celui de l'organisation scolaire. La question de la spécificité du service social s'impose alors comme un aspect à double volet, l'un relatif à l'organisation scolaire et l'autre concernant les autres professions. Cependant, il nous semble que le premier est déterminant pour le second et revêt actuellement une plus grande influence sur le statut du service social scolaire tel qu'il s'exerce dans le contexte scolaire libanais.

Le discours de nos répondantes situe l'action du service social scolaire dans une sphère qui nous semble encore loin d'attribuer à cette pratique sociale au Liban le qualificatif même de semi-profession. De ce discours, ressortent plusieurs enjeux qui maintiennent le service social scolaire dans un statut que nous nous permettons de décrire de « précaire ». Différents aspects contribuent à cette situation tels que la multidisciplinarité de forme, la dominance de l'aide financière, l'absence de cadre de référence théorique, le manque de pouvoir et d'autonomie, la confusion identitaire, le manque de crédibilité et l'absence de structuration.

8.1. Une multidisciplinarité de forme

L'équipe multidisciplinaire telle qu'existante et fonctionnant dans le milieu scolaire libanais s'avère, d'après les résultats recueillis auprès des participantes à notre recherche, encore loin de constituer une unité indépendante. Si nous regardons de près le fonctionnement de ces équipes, nous remarquons qu'il s'agit moins de membres d'une même équipe, que de différents professionnels qui agissent au mieux en parallèle dans le contexte de l'organisation scolaire. Au mieux, puisque des liens de subordination sont identifiables dans l'interaction de certains d'entre eux, notamment entre l'assistante sociale et le psychologue ou le médecin.

Le concept d'équipe ne semble pas être appliqué au sens d'un groupe de travail qui exécute, sinon se réunit et réfléchit sur un objet d'intervention commun dont il est responsable vis-à-vis de l'organisation (Larivière et Savoie, 2001). Il s'agit en fait de différents professionnels en exercice dans le milieu scolaire pour qui, l'équipe comme espace physique de collaboration, constitue rarement un lieu d'appartenance. Les réunions entre ces professionnels sont quasi-absentes, aussi bien que la communication qui semble passer obligatoirement par les directeurs des écoles. Des initiatives de collaboration peuvent avoir lieu entre les uns et les autres des professionnels sans toutefois avoir l'équipe comme cadre de réflexion ou de référence.

Ainsi, l'étude de la spécificité du service social scolaire passe obligatoirement du contexte ou de la sphère de l'équipe, à celle de l'organisation scolaire. C'est alors dans cette perspective que l'analyse organisationnelle et le statut de semi-profession propre au service social s'imposent dans la compréhension des différents enjeux sous-jacents à la délimitation et à l'affirmation de la spécificité du service social dans le terrain scolaire libanais.

8.2. L'assistante sociale scolaire : une professionnelle de l'aide financière

S'il est vrai que la majorité des assistantes sociales scolaires se fixent des objectifs d'intervention en lien avec les problèmes financiers en expansion dans un pays où la crise

économique fait ravage, il n'est pas tout autant vrai que cette situation est la seule à conférer un caractère à dominance financière au rôle de ces intervenantes. En fait, le discours tenu par les répondantes aux différents thèmes traités lors de l'entrevue semi-dirigée, confirme l'association de l'aide financière au rôle de l'assistante sociale scolaire. Ce discours révèle une représentation du rôle de cette professionnelle, véhiculée par les différents acteurs du milieu scolaire, comme reposant sur la seule, sinon la principale expertise de gestion des questions financières.

C'est dans cette optique que la principale attente de l'école vis-à-vis de l'assistante sociale se centre autour de la prise en charge des bourses scolaires avec tout ce que celle-ci implique comme tâches, allant de l'accueil des parents et la réception de la demande jusqu'à l'organisation des activités de financement. Et c'est également sous cet angle, que les directeurs des écoles semblent avoir tendance sinon à limiter l'action de l'assistante sociale exerçant au sein de leur établissement à la gestion des bourses scolaires, du moins à privilégier des fonctions qui s'insèrent dans cette perspective. En fait, tant que ces fonctions sont respectées, les directeurs n'auront aucune objection à ce que l'assistante sociale élargisse ses interventions car, comme l'exprime clairement Etzioni :

« it seems, that the organisation [is] not really interested in the more professional services of the social worker, if the professionally oriented worker wants to practice therapeutic casework, this is, more or less, his own problem» (Etzioni, 1969: 168).

Cette perspective nous permet de mieux comprendre la tolérance de la direction pour certaines interventions familiales effectuées par certaines assistantes sociales, bien que ce type d'intervention ne soit pas compatible avec les attentes formulées clairement par l'école à l'égard de ces intervenantes.

Pour leur part, les autres partenaires impliqués dans ce milieu, notamment les professeurs traitent avec l'assistante sociale à la base d'une perception de son rôle qui va dans ce même sens. La majorité des références adressées aux assistantes sociales scolaires reposent globalement sur un besoin d'aide financière exprimé par les familles orientées.

Cependant, bien que les représentations des acteurs du milieu scolaire situent la gestion des questions financières comme la principale expertise de l'assistante sociale, il n'en demeure pas moins que la délégation de cette responsabilité n'est pas entière. Dans ce sens, la prise de décision quant à la valeur de l'aide à attribuer aux familles en terme de réduction des frais de la scolarité, dépend dans la majorité des cas des directeurs des écoles. Le rôle de l'assistante sociale se limite à cet égard à une exploration de la situation familiale et à la proposition d'un certain pourcentage de réduction dont la confirmation finale relève essentiellement du consentement de la direction de l'école.

Etzioni (1969) qui analyse le statut professionnel du service social évoque ce qu'elle appelle la distribution des biens matériels en tant que fonction propre au service social à défaut des autres professions. De l'avis de cet auteur, il s'agit d'un aspect qui renforce la semi-professionnalité de cette pratique. Pour appuyer son idée, elle argumente que le travailleur social à qui il revient souvent de gérer et de déterminer les conditions d'attribution de ces biens, ne dispose pas réellement des prérogatives et du pouvoir nécessaires pour avoir le contrôle absolu dans cette affaire. En effet, le travailleur social offre au client une aide qui ne lui appartient pas en tant que professionnel, mais qui est fournie par des administrations dont dépend ce dernier et à qui il est obligé de rendre des comptes.

Si nous regardons les conditions d'exécution de cette principale tâche allouée aux assistantes sociales scolaires au Liban, nous pouvons constater que même le statut de semi-profession ne s'est pas encore accompli pour ces intervenantes. Il est clair que l'action des assistantes sociales scolaires se déroule dans le respect des structures administratives de l'école qui accepte de réduire la somme de la scolarité pour certaines familles qui s'avèrent incapables d'en assumer la totalité des frais. Cependant, dans bien de cas, c'est l'assistante sociale elle-même qui va chercher des fonds pour la caisse des bourses scolaires. De par cette dimension que l'assistante sociale donne à son travail, elle se pose comme une partenaire de l'école, puisqu'elle ne se contente pas de gérer ce que cette dernière met à sa disposition, mais contribue par sa propre initiative à une partie des biens qu'elle va gérer. Toutefois, dans la réalité des faits, cette contribution de l'assistante sociale ne lui concède absolument pas ce statut de partenaire par

rapport au milieu scolaire et sa marge de manoeuvre dans la gestion des bourses scolaires ne se trouve aucunement élargie.

Par ailleurs, cette représentation véhiculée du principal rôle qu'il revient à l'assistante sociale scolaire de remplir, ne se limite guère au contexte scolaire. En fait, la perception du rôle de l'assistante sociale comme pourvoyeuse d'une aide financière aux individus et aux familles est inhérente à l'image véhiculée globalement de cette profession au Liban. C'est ce qui a été rapporté par un certain nombre de répondantes qui déplorent le fait que le rôle de l'assistante sociale au Liban est associé à cette dimension matérielle. Toutefois, il importe de souligner que cette condition ne semble pas être une particularité propre au milieu libanais. Dans ce sens, Etzioni (1969) remarque que la distinction entre la probité financière et la prouesse professionnelle s'avère un dilemme unique au service social comme profession.

Donc, le questionnement se pose au niveau large de la profession et non au seul niveau de l'exercice de cette pratique dans le milieu scolaire. Pour Etzioni (1969), cet aspect impliquait un conflit de rôle pour les travailleurs sociaux entre des tâches très routinières et restrictives qui tournent autour de la détermination de l'éligibilité à l'aide financière et l'administration de cette aide, et un certain rôle d'acteur de changement que ces intervenants se voient appelés à jouer. Nous soulignons à cet effet que si les travailleurs sociaux aux États-Unis étaient obligés à composer avec cette contrainte relative à leur rôle dans les années 60, cette dernière demeure une question d'actualité fort saillante pour les assistantes sociales au Liban, les années 2000 passées.

8.3. L'absence d'un cadre de référence théorique

Un manque de référence à une approche théorique inspirant les interventions des assistantes sociales scolaires a été marquant dans l'analyse des données recueillies auprès de ces professionnelles. Ce fait s'explique surtout d'après les répondantes par le décalage entre la théorie et la pratique concrète ainsi que par une intégration profonde de la théorie à tel degré que son utilisation devient « *spontanée* », voire « *automatique* ».

La manière selon laquelle les assistantes sociales scolaires libanaises perçoivent et traitent avec la théorie n'est guère une particularité à ces intervenantes, ni à leur contexte de pratique. En effet, des auteurs s'intéressant à l'étude du statut et de l'expertise du travail social dans d'autres pays tels que la France ou les États-Unis (Ion et Tricart, 1984, Ion et Tricart, 1985, Ion et Ravon, 2002 ; Fook, Ryan et Hawkins, 1996) relèvent des attitudes similaires dont font preuve les travailleurs sociaux de ces deux contextes.

Entreprenant une réflexion sur ce qu'ils appellent « *les métiers du social* » qui regroupent en France, à côté des assistantes sociales, d'autres profils de travailleurs sociaux, Ion et Tricart (1984 : 58) rapportent une difficulté d'articulation de la théorie par ces intervenants. De l'avis de ces auteurs, l'acte professionnel des travailleurs sociaux consiste dans une espèce de bricolage « tant bien que mal des solutions provisoires, à l'aide des instruments qui sont à leur disposition et qui s'appellent règlements, institutions, techniques, mais qui sont surtout la parole et les réseaux de relations qu'ils peuvent mobiliser ».

Par ailleurs, pour une majorité des travailleurs sociaux répondants à une recherche menée par Fook, Ryan et Hawkins en Australie (1996), l'utilisation consciente et l'articulation claire de la théorie dans la pratique demeure problématique. Quelques-uns des participants à cette étude arrivent jusqu'à remettre en question l'applicabilité des théories dans la réalité concrète du service social, élément soulevé par ailleurs par deux de nos répondantes. Certains de ces travailleurs sociaux considérés selon un certain nombre de critères fixés par le chercheur comme accédant à un statut d'expert, semblent faire usage de la théorie à la manière des assistantes sociales scolaires libanaises, soit à partir d'une intégration personnelle des notions théoriques.

Les auteurs mentionnés finissent par constater que la façon dont les travailleurs sociaux traitent avec la théorie est l'un des aspects propres à la condition du travail social comme semi-profession. À notre avis, que cet état de fait soit propre aux assistantes sociales scolaires libanaises ou commun aux travailleurs sociaux au sens global, voire international du terme, il s'agit là d'une carence dont les implications demeurent cruciales sur l'affirmation de la spécificité du service social. Soulignons que cette carence est de plus en plus profonde chez les

assistantes sociales scolaires au Liban. En effet, les chercheurs mentionnés rapportent que les travailleurs sociaux dans leurs contextes respectifs semblent faire référence à des concepts théoriques plutôt qu'à des approches globales. Une telle référence bien que partielle garantit quand même une relative approche et réflexion théorique eu regard des problèmes et des phénomènes. Par contre, un bon nombre des assistantes sociales scolaires participant à notre recherche affichent une déconnexion totale avec la théorie.

Le manque de lien entre la théorie et la pratique dans l'exercice du service social scolaire devient à notre avis de plus en plus dangereux dans la mesure où les activités menées par les assistantes sociales ne semblent pas être guidées par un cadre de référence susceptible de donner un sens à leur action. En effet, nous remarquons que les activités mises en œuvre par ces intervenantes ne reposent pas sur une lecture des besoins surgissant du milieu scolaire, ni de la population desservie dans ce milieu ou encore des différents acteurs qui y sont impliqués. Elles ne sont pas, non plus, planifiées à la base d'un certain modèle théorique ou scientifique qui reflète, d'une façon ou d'une autre, leur apport spécifique et la particularité de leur abord pour la réalité scolaire en tant que professionnelles du service social.

Il est vrai qu'on remarque un engouement pour des activités de groupe menées par les assistantes sociales dans les différents milieux scolaires où ces intervenantes sont en pratique. Mais il est tout aussi vrai que la pertinence des objectifs sous-tendant l'implantation de ces activités, notamment en lien avec la mission du service social à l'école, peut-être questionnée.

Les activités exécutées par les assistantes sociales scolaires sont fort variées. Ces intervenantes parlent d'activités sociales, d'éducation, de célébration d'occasions spéciales, de sensibilisation aux parents ou aux professeurs, etc. Face à une telle variation, une multiplicité de questionnements peut être posée eu regard de la nature de ces activités et de leur pertinence. En effet, le motif justifiant la nécessité de ces activités et leur adéquation par rapport aux besoins et aux particularités de chacun des milieux scolaires concernés, demeure presque absent. Curieusement seules les activités de financement des bourses scolaires, se situent en réponse à un objectif bien déterminé qui est celui de contribuer avec la direction de l'école à la recherche de

fonds nécessaires pour répondre aux besoins rencontrés par les familles. Par contre, la logique selon laquelle les autres activités de groupe sont conçues et mises en place semble être très confuse et difficile à cerner.

Ainsi, une clarification concernant les objectifs qui résident derrière la mise en place de ces différents types d'activités est requise : s'agit-il d'objectifs de prévention ? D'animation ? D'éducation ? Notre analyse du discours des assistantes sociales scolaires nous permet de sortir avec le constat que ce genre de réflexion ne semble pas être posé par ces intervenantes au préalable de la planification ou de la mise en exécution de ces activités.

En effet, ces activités sont présentées comme un corpus indépendant existant en soi, dans la mesure où il ne semble pas répondre à des attentes exprimées par l'école ou même s'intégrer dans les objectifs du service social au sein de l'établissement scolaire tels que formulés par chacune de ces intervenantes. Bien plus, lorsque nous demandions à ces professionnelles de clarifier l'objectif soutenant chaque activité qu'elles mentionnent, celles-ci se limitaient à décrire l'objectif spécifique de l'activité en question au sens restreint. Par exemple, l'objectif des activités sociales est défini par plusieurs répondantes comme étant celui de sensibiliser les élèves aux problématiques sociales. Mais, le but menant une assistante sociale scolaire à sensibiliser l'élève aux problématiques sociales demeure vague, ainsi que le lien d'une telle orientation avec la spécificité du service social à l'école.

À cette lacune caractérisant les conditions d'implantation des activités de groupe au sein de l'école, s'ajoute une confusion au niveau des objectifs de prévention qui, à notre avis, semble être flagrante. Certaines assistantes sociales mettent sous le chapeau de la prévention tout type d'activités. À ce titre, des activités ponctuelles organisées lors d'occasions spéciales comme la journée du malade ainsi que des activités sociales qui se concentrent durant la période des fêtes chrétiennes, donc une période où l'esprit de charité guide les actions, sont perçues par certaines répondantes comme des activités préventives. Paradoxalement, certaines autres intervenantes manquent d'identifier des objectifs préventifs à d'autres projets de groupe telle que l'éducation à

la sexualité ou les activités portant sur la maladie du SIDA, dont la dimension principale devrait être la prévention.

Par ailleurs, ces activités qui semblent occuper une place importante dans l'emploi de temps des assistantes sociales scolaires ne semblent pas contribuer à la formation d'une certaine spécificité pour ces intervenantes. Aucune répondante n'a fait allusion d'une façon ou d'une autre au rôle de ces activités dans la définition de sa spécificité en tant qu'assistante sociale exerçant en milieu scolaire. Alors, ces activités qui s'avèrent centrales du point de vue ampleur et investissement en terme de temps ou d'énergie, semblent être par contre marginales dans la définition d'une spécificité au service social en milieu scolaire libanais.

Que serait-il alors de la vraie place de ces activités ? Probablement s'agit-il d'une simple occupation de temps ou d'une porte d'évasion pour les assistantes sociales qui se trouvent soient limitées aux bourses scolaires, soit subordonnées aux autres professionnels (aspect à discuter ultérieurement). Ces intervenantes semblent alors vouloir prouver leur utilité sinon au milieu scolaire, du moins à elles-mêmes en s'activant autour de projets de groupes ou communautaires de toutes sortes. Alors, si la diversité des activités du service social confirme son caractère de semi-profession tel que le remarquent plusieurs auteurs (Bar-on, 1994; Franssen, 2000, Lodewick, 2000), le cas libanais semble fragiliser davantage ce statut. Nous nous permettons de l'affirmer de par la confusion existante quant aux objectifs, fonctions et caractéristiques de l'application du service social scolaire telle qu'explorée auprès des répondantes à la présente recherche.

Telle est notre lecture de cet état de faits noté où l'absence d'un cadre de référence théorique clair s'avère à notre avis en grande partie responsable d'une situation des assistantes sociales scolaires que nous jugeons défavorable. L'utilité de ce cadre se rend de plus en plus judicieuse, non seulement par l'habilitation des assistantes sociales à intervenir dans le milieu scolaire auprès de population précises tels que l'enfant, sa famille et le personnel scolaire, mais également par leur habilitation à approcher et à faire une lecture globale de ce milieu et des besoins y surgissant.

Fook, Ryan et Hawkins (1996), s'intéressant au contexte australien finissent par constater que l'utilisation directe de la théorie dans la pratique ne devient plus cruciale pour un travailleur social qui accède à un certain statut d'expert. Ces auteurs pensent que la complexité des situations abordées par le travailleur social nécessite une plus grande approche inductive vis-à-vis de la théorie, ce qui infirme relativement la pertinence d'une application brute et formelle des modèles théoriques. Nous partageons avec ces auteurs l'importance de l'ouverture de la théorie sur la pratique par une application flexible et malléable des approches et des modèles théoriques dépendamment des besoins, particularités et spécificités du terrain et des populations concernées. Toutefois, nous considérons qu'il y a une grande différence entre un divorce complet entre la théorie et la pratique et l'interaction entre ces deux dimensions.

Les assistantes sociales scolaires libanaises qui semblent encore loin de se percevoir, autant que d'être perçues, comme des « expertes » si nous empruntons le terme des auteurs en question, exercent en divorce avec la théorie. À notre avis, cet état de fait ne fait que contribuer à l'affaiblissement de leur position en tant que professionnelle dans le milieu scolaire, tant vis-à-vis des collègues issus d'autres disciplines que par rapport au système scolaire. Le manque de crédibilité affiché clairement par les différents partenaires du milieu scolaire n'en est à cet égard qu'une preuve incontestable. En effet, les assistantes sociales scolaires semblent agir plutôt par intuition que par approche scientifique et font donc appel à des compétences personnelles plutôt que professionnelles. À cet égard, elles vivent comme le préviennent certains auteurs (Lodewick, 2000; Karls, 2000) une menace à leur statut qui fragilise leur position vis-à-vis de professionnels rivaux susceptibles de gagner une plus grande crédibilité.

Du point de vue de l'approche organisationnelle, le professionnel renforce la reconnaissance de sa compétence et de sa légitimité au sein d'une organisation à travers une expertise particulière qu'il serait capable d'offrir à ce milieu de travail (De Terssac, 1992; Friedberg, 1997). Cette expertise devient d'autant plus importante vue qu'elle permet « de réaliser le travail décrit, mais aussi celui qui ne l'est pas » (De Terssac, 1992 : 154). L'assistante sociale doit alors avoir recours à son jugement professionnel pour estimer ce qui est pertinent à poser comme action au sein de l'organisation scolaire et ce, en dehors des attentes formulées

clairement par cette dernière. Il s'agit là d'une lecture scientifique ou professionnelle du contexte et non d'un abord intuitif et spontané. Les assistantes sociales scolaires participant à notre recherche semblent ignorer complètement cette dimension, ce qui leur enlève et limite leur aptitude à offrir à leur milieu de travail une expertise reconnue comme leur étant particulière mais également indispensable à ce milieu. Par conséquent, la reconnaissance et la crédibilité dont elles bénéficient en tant que professionnelles semblent être compromises.

8.4. Les assistantes sociales scolaires : des intervenantes en perte d'autonomie

La perte d'autonomie des assistantes sociales scolaires au Liban est vécue à deux niveaux. Le premier est en lien avec leur statut d'employés au sein de l'établissement scolaire et se vit concrètement dans leur relation avec le directeur d'école qui détient une forme d'autorité absolue au sein de son établissement. Quant au deuxième niveau, il se révèle dans l'interaction des assistantes sociales avec les professionnels des autres disciplines, notamment le psychologue et le médecin.

Le manque d'autonomie des assistantes sociales vis-à-vis des instances qui détiennent l'autorité dans le cadre de l'établissement scolaire n'est qu'un peu trop évident. La définition de leur rôle et fonctions au sein de l'école est établie par les directeurs de ces établissements et dans certains cas, sans la minime consultation de ces professionnelles censées être les premières concernées par la délimitation de leurs tâches. Ce qui semble être le plus frappant dans cette affaire, c'est que dans certaines écoles, les directeurs ont refusé aux assistantes sociales le droit de transmettre de l'information à propos de leur rôle, que ce soit auprès des différents partenaires dans ce milieu ou encore auprès de la clientèle scolaire.

Bien plus, un bon nombre des directeurs d'écoles ne semblent accorder aucune attention ou valeur à la définition que l'assistante sociale elle-même fait de son rôle. Certains directeurs ont négligé totalement et clairement la description de tâche qui leur est présentée par l'assistante sociale par le biais d'une documentation écrite dans le but d'expliquer ou d'évaluer la pertinence

de son rôle au sein de l'école. Ces intervenantes qui avaient comme but de faire valoir leur rôle auprès des directeurs qui seront en mesure de l'approuver et de le valider auprès des différents partenaires dans le milieu scolaire, n'ont abouti qu'au résultat contraire. En effet, les directeurs ont réagi par une exigence explicite à l'égard de ces intervenantes de se limiter aux aspects qu'eux-mêmes jugent comme étant du ressort de cette intervenante.

Par ailleurs, même lorsque l'une ou l'autre des répondantes à notre recherche exprime sa satisfaction d'une façon directe ou moins directe des conditions d'exercice de son travail, le rôle du directeur dans la définition des fonctions qui incombent à ces intervenantes est central. C'est justement parce que le directeur connaît bien le rôle d'une assistante sociale ou parce qu'il avait eu auparavant des expériences de collaboration avec cette professionnelle, que la situation semble bien aller pour quelques-unes de ces intervenantes. Donc, lorsque la description de ses tâches à l'école semble satisfaire à l'assistante sociale, c'est davantage dû à une attitude ouverte de la part du directeur, plutôt qu'à sa propre aptitude en tant que professionnelle à affirmer sa spécificité.

Avant de se référer à une lecture organisationnelle pour montrer les effets néfastes de cette situation sur l'affirmation de la spécificité des assistantes sociales scolaires, nous rappelons que la détermination des fonctions des travailleurs sociaux par des instances supérieures, est l'une des dimensions qui maintiennent cette pratique dans le statut de semi-profession (Etzioni, 1969; Ion et Tricart, 1984, Pearson, 2000). Au Liban, la situation semble aller à l'extrême, puisque l'assistante sociale semble perdre tout droit de parole sur la description de ses tâches et fonctions à l'école.

À partir de là, les assistantes sociales perdent non seulement le contrôle sur leur propre pratique, mais sont évacuées complètement de toute action de changement sur le milieu scolaire. En effet, la capacité de maîtrise du processus en lieu dans une organisation dépend des compétences détenues par les exécutants et de la capacité de ces derniers à les mettre en œuvre (De Terssac, 1992 : 155). En empêchant les assistantes sociales scolaires de mettre leurs

compétences en œuvre, les directeurs ont réduit la capacité de ces intervenantes à participer au contrôle du processus ayant lieu au sein de l'école.

Le manque d'autonomie dont les assistantes sociales scolaires sont victimes ne fait que se répercuter négativement sur l'affirmation de leur rôle et de leur spécificité. L'impact négatif de cette condition ne se résume pas à la limitation des prérogatives et des champs d'action et par conséquent de la visibilité et du pouvoir de ces intervenantes. En fait, le manque d'autonomie s'avère comme étant fortement responsable de l'incapacité des assistantes sociales à s'affirmer et à gagner une plus grande crédibilité dans le milieu scolaire en général et vis-à-vis des autres professionnels, notamment les psychologues, en particulier.

Si nous revenons aux auteurs (De Terssac, 1992; Friedberg, 1997) qui évoquent des habiletés susceptibles de renforcer l'autonomie des professionnels au sein d'une organisation et par là, leur aptitude de contrôle sur le fonctionnement de cette dernière, les savoir-faire occupent une place de choix. Cependant, le simple fait d'occuper un poste ne favorise pas automatiquement l'acquisition de nouvelles compétences. Des conditions favorables à un tel apprentissage sont alors requises « alors même que l'on sait que les savoir-faire ne s'élaborent que dans et pour la pratique » (De Terssac, 1992 : 159). Parmi ces conditions, cet auteur mentionne le degré de précision dans la définition de tâches et dans leur répartition. Mais, nous nous permettons d'ajouter la compatibilité de cette répartition avec l'expertise réelle des exécutants et la pleine exploitation de cette expertise.

En adoptant la logique de ces auteurs, nous nous permettons de constater que les assistantes sociales scolaires au Liban sont très défavorisées et s'avèrent des victimes qui payent le prix des injustices du système scolaire. En effet, ces professionnels qui subissent une définition restrictive de leurs tâches ne semblent absolument pas profiter de conditions favorables à l'acquisition de nouvelles compétences. Les situations d'apprentissage en terme d'expérimentation de nouveaux savoir-faire pratiques, deviennent par le fait même limitées et parfois quasi-absentes pour certaines de ces intervenantes. Cet aspect de compétence qui est jugé comme étant susceptible de leur permettre de renforcer leur autonomie et de participer par

conséquent avec les autres collègues au contrôle du processus de production en lieu dans l'organisation scolaire. Par le dernier, l'on peut désigner le fonctionnement du système scolaire au sens large et le fonctionnement de l'équipe des professionnels instaurée au sein de ce milieu d'une façon plus particulière.

Les retombées de cette situation sur l'autonomie de ces intervenantes ne sont que négatives et ne font que dégénérer sur leur capacité à détenir un certain pouvoir aux deux niveaux mentionnés ci haut. Leur liberté compromise qui limite leur apprentissage, limite par le fait même leur marge de manœuvre et situent leurs actions dans une sphère tout à fait prévisible (Friedberg, 1997) par les autres. Ainsi, elles se trouvent affaiblies dans le jeu de pouvoir qui s'impose avec les collègues des autres professions et dont elles ne peuvent aucunement se retirer. Il en résulte un contrôle plus fort de la part des autres professionnels vis-à-vis desquels il devient difficile d'accéder au statut de collègue en se contentant d'un certain statut de subordination. À ce titre, le chemin pour une relation interdisciplinaire demeure très long à faire, le modèle de subordination identifié par Brunet et Vinet (1978) étant celui qui prévaut. Un tel état de faits se remarque très clairement dans la relation avec le psychologue en premier lieu et avec le médecin en second.

Dans ce sens, les psychologues à qui le système scolaire semble enclin à accorder plus de légitimité, profitent par conséquent d'une plus grande opportunité à renforcer leurs savoir-faire. Il s'agit là d'un avantage qui leur permet de consolider leur position dans la négociation des jeux de pouvoir (Friedberg, 1997).

Par ailleurs, alors que certaines écoles favorisent, à l'instar des organisations centralisées, un style décisionnel autocratique (Collerette et Roy, 1991) où le directeur impose sa vision restrictive du rôle de l'assistante sociale scolaire, certaines autres écoles permettent une certaine décentralisation laissant la place pour un style décisionnel de type collégial (Collerette et Roy, 1991). Mais, même dans ce dernier cas, l'autonomie et le pouvoir de l'assistante sociale se trouvent compromis.

Que l'organisation soit de type centralisé ou qu'elle favorise un style décisionnel collégial, la mise en commun des compétences individuelles est requise pour la gestion des « obligations de concertation et de collaboration qui accompagnent la coordination des tâches » (De Terssac, 1992 : 154). Cependant, les conditions sous lesquelles se fait « la mise en commun des compétences individuelles au sein du groupe d'exécution » est d'une importance cruciale pour la distribution de la part de pouvoir détenu par chacun de ces derniers dans le contrôle du processus en lieu dans l'organisation (De Terssac, 1992 : 154). Ici on peut parler de jeu de pouvoir au sein de l'équipe afin de pouvoir ensemble contrôler et avoir une maîtrise sur le processus de travail. Dans ce but, chacun des membres concernés s'engage dans un jeu de négociation où il échange sa contribution contre la possibilité d'élargir ses marges de manœuvre et de manipuler les comportements des autres en sa faveur (De Terssac, 1992; Friedberg, 1997). À notre avis, les assistantes sociales scolaires n'abordent pas le contexte de la collaboration professionnelle avec une prédisposition à négocier les conditions de partage de leur expertise.

En effet, les assistantes sociales scolaires participant à notre recherche semblent transmettre leurs compétences d'une façon inconditionnelle. Cette attitude concourt à la limitation de leur pouvoir dans la maîtrise du processus ayant lieu au sein de l'équipe et dégénère en une forme de dépendance vis-à-vis de leurs collègues. Elles ne se présentent aucunement comme auteur d'une « action stratégique », selon les termes de Friedberg (1997 : 203). Leur action semble tellement intuitive qu'elle ne repose aucunement sur des intentions conscientes, des réflexions et encore moins des anticipations ou des calculs.

Sur un premier plan, l'autonomie de l'assistante sociale semble être compromise dans le cadre de sa collaboration avec le psychologue. En effet, là où cette collaboration existe, puisque dans la majorité des cas des difficultés sont reliées à cette collaboration, l'assistante sociale ne se présente pas comme une professionnelle autonome. Bien au contraire, la contribution attendue de sa part consiste en une sorte de complément à une action centrale entreprise par le psychologue. L'exploration de la situation familiale dans le but de fournir des informations à la psychologue est un exemple typique de cette relation qu'on peut qualifier de subordination. Par ailleurs, une situation similaire semble être reproduite avec les médecins dans la mesure où la

collaboration avec le médecin se limite pour certaines répondantes au contact des familles des enfants chez qui ce dernier a décelé un problème.

Il s'agit là d'un élément qui constitue à notre avis un danger imminent pour la spécificité du service social et qui relève d'une confusion identitaire vécue par les assistantes sociales scolaires, aspect relatif à traiter ultérieurement. Certaines assistantes sociales, peu importe leur nombre, estiment que cette modalité de collaboration est saine, et n'y décèlent aucune atteinte à leur spécificité ou autonomie comme professionnelles.

De par cet acte, les assistantes sociales en question délèguent la tâche de la gestion du processus de la collaboration interprofessionnelle aux autres professionnels dont elles vont désormais en subir le contrôle. Ainsi, si l'augmentation de la capacité de maîtrise individuelle du processus en lieu dans une organisation passe par la mise en commun des compétences suivant un jeu de négociation qui garantit la marge de pouvoir de chacun (De Terssac, 1992; Friedberg, 1997), les assistantes sociales avaient préalablement perdu le jeu.

Il nous semble que certaines assistantes sociales qui se contentent de la définition restrictive de leurs tâches ou qui ne cherchent pas à élargir leur champ de compétence n'ont pas l'ambition d'avoir plus de contrôle sur le processus et acceptent de remplir le rôle de subordonnés vis-à-vis des autres professionnels. En cherchant à comprendre les raisons qui ont mené ces professionnelles à adopter cette attitude passive, une sorte de fuite de la concurrence professionnelle peut être avancée comme élément d'explication.

Ion et Tricart (1984 : 74) qui se penchent sur l'analyse de ce qu'ils appellent des « accommodations internes » empruntées par les travailleurs sociaux pour sortir d'un jeu de concurrence difficile à assumer, parlent d'une spécificité technique en terme de spécialisation. Selon ces auteurs, en se définissant comme « un technicien parmi d'autres » le professionnel en question se résigne à perdre le rôle de travailleur social à prétention globale, un rôle qui l'expose à la rivalité avec les autres métiers. En se limitant par la spécialisation technique le professionnel accepte l'autorité d'autres métiers et s'interdit par conséquent « certaines extensions des

domaines d'action » (Ion et Tricart, 1985 : 150). Le cas de certaines des assistantes sociales libanaises qui acceptent de devenir une sorte de visiteuse familiale, donc de se définir à partir d'un acte technique, constitue-t-il une forme de fuite de la concurrence interprofessionnelle ? Mais au lieu que cette spécialisation technique soit par la formation, les intervenantes en question en font une condition de pratique.

Une lecture organisationnelle des conditions d'exercice des assistantes sociales scolaires libanaises nous permet de constater que le manque d'autonomie emprisonne ces intervenantes dans une espèce de cercle vicieux. Ce dernier initié par une autorité absolue du système scolaire, débouche sur un affaiblissement de la position des assistantes sociales face au système scolaire et aux autres professionnels et à renforcer par conséquent leur dépendance à l'égard de ces deux acteurs. Ce constat peut être visualisé dans deux tableaux dont l'un illustre le processus favorisant l'autonomie et la participation de l'exécutant au contrôle du système et ses avantages, alors que l'autre représente la situation vécue par les assistantes sociales scolaires répondant à notre recherche.

Tableau XXIV

***Processus favorisant l'autonomie et
la participation de l'exécutant au contrôle du système***

<i>Contribution de l'exécutant</i>	<i>Rôle de l'encadrement</i>
Autonomie → Actualisation compétences → Renforcement des savoir-faire → Renforcement de l'autonomie et de la professionnalité	Autonomie → Réduction du contrôle → Place à l'exploitation des compétences → Opportunité d'acquisition de savoirs faire → Amélioration de la production → Renforcement de l'autonomie et de la professionnalité

Donc, c'est un cercle qui commence par l'autonomie et qui débouche sur l'autonomie.

Tableau XXV
L'illustration de ce processus tel que opéré
dans le cas des assistantes sociales scolaires participant à notre recherche

Vis-à-vis de la direction

<i>Contribution de l'assistante sociale</i>	<i>Rôle de la direction</i>
Autonomie très réduite → Compétences confuses → Des savoir-faire fragilisés → Autonomie entravée et professionnalité réduite	Contrôle excessif → Aucune place à l'exploitation des compétences → Aucune acquisition du savoir-faire → Production limitée → Autonomie entravée et professionnalité réduite

Comme on le constate aisément, il s'agit là d'une autonomie réduite qui ne fait que maintenir les assistantes sociales scolaire dans une situation défavorisée où leur autonomie se trouve de plus en plus compromise. Ce fait même porte atteinte par conséquent à leur capacité de contrôle du processus en lieu tant au sein de l'organisation scolaire, que vis-à-vis des autres professionnels.

Vis-à-vis des autres professionnels

<i>Processus favorisant l'autonomie</i>	<i>Processus menant à une subordination</i>
Mise en commun de compétences entre exécutants à la base de certaines conditions → Une marge de pouvoir égale à chaque exécutant	Mise en commun de compétences entre exécutants d'une façon inconditionnelle → Certains exécutants ont plus de pouvoir dans la direction du processus

Il n'est pas difficile de constater que le deuxième processus illustre la situation des assistantes sociales scolaires libanaises.

8.5. La confusion identitaire

La délimitation de leur apport spécifique en tant qu'assistantes sociales scolaires dans leur interaction avec les autres professionnels en action dans le milieu scolaire s'est avérée une tâche difficile pour les répondantes à la présente recherche. Ces dernières ont fait preuve d'une incapacité marquante à définir un aspect de spécificité à leur action en tant que professionnelles du service social dans ce milieu. Cette incapacité nous paraît porteuse d'une confusion éprouvée par ces intervenantes elles-mêmes à propos de leur identité.

Avant d'analyser l'impact de cette confusion sur l'affirmation de la spécificité du service social scolaire, il nous faut éliminer la possibilité que la formulation de la question destinée à traiter cet aspect lors de l'entrevue effectuée auprès de ces intervenantes ne soit responsable de la confusion décelée. En fait, la même question avec une formulation très similaire a été posée aux travailleuses sociales scolaires au Québec dont aucune d'entre elles n'a noté de la difficulté à comprendre la question ou à en fournir une réponse. Nous exposons ci-dessous la formulation de la question dans les deux contextes (questionnaire et entrevue) afin de permettre au lecteur lui-même de juger de la part qui revient à la formulation de la question dans la confusion remarquée.

Dans le questionnaire adressé aux travailleurs sociaux scolaires au Québec, la question a été posée à deux reprises vue qu'il s'agit de deux équipes, l'équipe-école et l'équipe multidisciplinaire du CLSC :

- Quel est votre apport spécifique en tant que travailleur social au sein de l'équipe-école ?
- Quelle est votre contribution spécifique en tant que travailleur social au sein de l'équipe jeunesse ?

Dans le cadre de l'entrevue semi-dirigée la question posée aux assistantes sociales scolaires est posée de la sorte :

- À partir de votre expérience de collaboration avec différents types de professionnels agissant en milieu scolaire, comment décrivez-vous votre apport spécifique en tant qu'assistante sociale dans ce milieu ?

Pour notre part, nous considérons que la confusion dont il est question n'est d'aucune façon due à la formulation de la question et qu'elle est davantage le reflet d'une réelle confusion éprouvée par ces assistantes sociales scolaires quant à la spécificité relative à leur pratique. À notre avis, si deux assistantes sociales rendent manifeste et explicite cette confusion en remettant en question le rôle du service social à l'école, cette dernière n'est que trop présente même si elle demeure latente chez les autres répondantes. En effet, celles-ci ne manquent pas de la communiquer d'une façon moins directe. L'acceptation de rentrer dans le rôle de subordonné vis-à-vis du psychologue, l'organisation et la mise en exécution d'activités dont l'objectif reste pour autant vague et sans lien discernable avec la mission du service social à l'école, la précarité de l'intervention auprès des familles perçue par les travailleuses sociales scolaires québécoises comme un principal aspect de spécificité n'en sont que quelques exemples fort significatifs à cet égard.

Notre lecture de la confusion dont il est question nous permet de considérer que cette dernière est responsable d'une dévalorisation dangereuse du statut professionnel du service social scolaire. Dans l'acquisition d'une plus grande autonomie susceptible de renforcer la marge de manœuvre des exécutants dans une organisation, les compétences sont « au centre de la négociation » mobilisées par chacun pour la réalisation de ses propres objectifs (De Terssac, 1992 : 168). Dans ce jeu de négociation, l'offre d'une expertise particulière est un principal facteur qui renforce la position du négociateur (Friedberg, 1997). Si les assistantes sociales sont incapables de définir leurs compétences comment seraient-elles capables de négocier leur place dans l'organisation scolaire aussi bien vis-à-vis de l'autorité que face aux collègues des autres disciplines ? Cette carence joue en effet un rôle central dans la difficulté de ces intervenantes à s'affirmer en tant que professionnelles dans ce contexte et par conséquent à faire reconnaître leur spécificité.

L'affirmation de la spécificité des assistantes sociales scolaires au Liban se pose sur deux plans, celui de l'autorité scolaire ainsi que celui des professionnels des autres disciplines. En se référant à Hersey et Blanchard (1976), Collerette et Roy (1991 : 49) nous fournissent des éléments de compréhension intéressants pour le premier plan. Ces auteurs remarquent que « plus

les subordonnés montrent un niveau de maturité élevé, plus le leader doit s'orienter vers la délégation de responsabilités; plus leur niveau de maturité baisse, plus le leader doit s'orienter vers la direction c'est-à-dire vers une approche autocratique ». L'incapacité des assistantes sociales scolaires à concevoir, avant de communiquer, une vision claire de leur spécificité en tant que professionnelles agissant avec d'autres, au sein du milieu scolaire serait-il un indice d'immaturation professionnelle ? Les directeurs d'école peuvent-ils ressentir cette immaturité et la contourner par une approche autocratique qui se traduit par un contrôle qui nous semble excessif de l'action des assistantes sociales au sein de l'établissement scolaire dont ils assurent la direction ? Sans avoir la prétention d'imposer rigide des explications à la situation des assistantes sociales scolaires, ces questions incitent à notre avis à une réflexion plus profonde que nous nous devons d'entreprendre en tant que professionnelles soucieuses de l'affirmation de notre profession.

Sur le deuxième plan, celui de l'affirmation de sa spécificité vis-à-vis des autres professionnels, l'autonomie des assistantes sociales scolaires libanaises toujours perçue comme le processus par lequel les compétences sont mises en œuvre et renforcées, semble également au centre du débat. En référence à une lecture organisationnelle, nous remarquons que l'échange d'expertise et de compétence spécifique est primordial dans la consolidation de la position des professionnels dont la collaboration est régie par un rapport de force et des jeux de pouvoir (De Terssac, 1992; Friedberg, 1997). Pour réussir de tels jeux, Friedberg rappelle qu'« il vaut mieux avoir quelque chose à échanger, c'est à dire un comportement rare et pertinent à proposer » (Friedberg, 1997 : 266). Donc, un minimum requis pour transiger à propos des compétences est d'être conscient de ces compétences et de savoir les définir.

Les assistantes sociales scolaires libanaises ne semblent pas être toutefois les seules à défailir à décrire ou à définir leur spécificité. Cette carence semble d'après Ion et Tricart (1984) qui se penchent sur l'étude des métiers du social en France une caractéristique aux professionnels du social au sens large du terme. Ces auteurs affirment que :

« la spécificité professionnelle ne peut-être trouvée aisément du côté des savoirs, savoirs pratiques ou savoirs théoriques. Ceux-ci sont fragmentaires et multiformes [...] si tout ou presque peut devenir affaire de travail social...c'est bien que le domaine de compétence des travailleurs sociaux reste fondamentalement flou et indéterminé » (Ion et Tricart, 1985 : 151).

Ainsi, analysée d'une façon plus globale, cette carence peut avoir comme origine le statut de semi-profession du service social qui se nourrit de savoirs empruntés (Ion et Tricart, 1985, Pearson 2000, Franseen, 2000), ce qui prédispose les praticiens au sein de cette discipline à une confusion par rapport à leur spécificité. Mais, que cette situation soit propre à nos répondantes ou commune à un plus grand groupe de travailleurs sociaux, son effet négatif ne perd pas de son importance. Il s'agit en fait selon l'expression des auteurs mentionnés d'« indices d'une situation mal maîtrisée » (Ion et Tricart, 1984 : 57).

Incapables d'élaborer une définition de soi, les assistantes sociales scolaires ne réussissent pas à remplir le rôle de partenaire d'action tel que décrit par Friedberg (1997), c'est-à-dire un agent actif qui en se définissant et en véhiculant une définition des autres maîtrise en quelque sorte le jeu de pouvoir qui se déploie dans une organisation et essaie de le mener en sa faveur. Loin de rentrer dans un rôle pareil, les assistantes sociales scolaires semblent plutôt adopter un rôle de pure exécutantes tant face au système scolaire que vis-à-vis des autres professions.

8.6. Le manque de crédibilité

Les expertises de l'assistante sociale scolaire au Liban demeurent non seulement méconnues mais également en perte de crédibilité. Le signe le plus remarquable consiste dans la limitation des prérogatives et des champs d'action de l'assistante sociale de la part des directeurs des écoles ainsi que par une grande confiance dans l'intervention d'autres types de professionnel. Une confiance autant affichée par les autorités scolaires que par le personnel de l'école. À ce titre, l'attribution de certaines tâches déjà prise en charge par l'assistante sociale à la psychologue, une fois que cette dernière s'introduit dans le milieu scolaire en est un exemple bien illustratif.

Le manque de crédibilité dont souffrent ces intervenantes dans le milieu scolaire nous semble en quelque sorte la résultante de l'ensemble des facteurs analysés ci haut. En l'absence d'un cadre de référence clair et au sein d'une confusion identitaire, les assistantes sociales scolaires dont les compétences ne semblent pas s'imposer d'une façon solide rentrent dans un jeu de pouvoir qui leur est défavorable. Ainsi, leur autonomie se voit de plus en plus compromise et par conséquent leur crédibilité remise en question sinon directement et explicitement, du moins en latence à travers l'autocratie manifestée par les directeurs d'écoles à leurs égards et le manque de reconnaissance reflété aussi bien par le personnel de l'école que par les autres professionnels.

Selon De Terssac, l'encadrement accepte l'autonomie des exécutants qui est en mesure d'améliorer les compétences de ces derniers « d'autant mieux que cette amélioration augmente les chances de voir les objectifs de production atteints » (De Terssac, 1992 : 152). Ainsi et compte tenu des facteurs précités, l'attitude des directeurs des écoles peut être expliquée par une crainte quant à la réalisation des objectifs justifiant la présence de l'assistante sociale à l'école.

Les directeurs des écoles semblent ne pas avoir confiance dans la compétence des assistantes sociales vue qu'ils attribuent plus de pouvoir au psychologue et donc plus de crédibilité aux interventions de ce dernier. Ceci explique à notre avis le fait de n'avoir aucun intérêt ou motif à concéder plus d'autonomie aux assistantes sociales. En fait, selon de Terssac (1992), si l'encadrement choisit d'élargir la marge de liberté et d'autonomie de ces exécutantes c'est en échange de leurs compétences, une compétence susceptible de favoriser le développement du processus de production. Dans cet ordre d'idée l'auteur en question clarifie qu'« à la base de l'accord sur une solution d'organisation il y a une transaction dans laquelle s'échange la reconnaissance mutuelle de l'autonomie et du contrôle [...] cet accord a pour matière première les compétences qui jouent le rôle d'une monnaie d'échange entre l'encadrement et les exécutants » (De Terssac, 1992 : 183).

Sous cet angle, la résistance des directeurs des écoles à considérer la compétence des assistantes sociales comme essentielle et centrale dans le développement du processus de production de l'organisation scolaire se présente comme un élément de discussion judicieux. Un

élément nourri par les attitudes mêmes des assistantes sociales vue que certaines des répondantes se considèrent comme faisant partie de professions annexes à l'organisation scolaire et certaines autres pensent qu'elles ne doivent avoir aucune emprise ou avis sur un système préétabli alors que quelques autres sont convaincues que leur intervention doit se limiter à l'accompagnement puisque le milieu scolaire n'est pas un centre social de cure. Le tout situé au sein d'une confusion quant à leur spécificité ainsi que d'une absence d'un cadre de référence théorique.

Au sein de cet état de faits, nous pouvons poser un questionnement sur ce qui reste chez ces professionnelles à négocier et à offrir à l'institution scolaire en l'échange d'une autonomie qui, une fois exercée se répercute par une plus grande affirmation et reconnaissance de leur professionnalité. En effet, les attitudes des assistantes sociales ne semblent porteuses que d'une hésitation quant à l'affirmation de leur profession. À cette hésitation s'ajoutent les différents enjeux sous-jacents à la pratique du service social dans le milieu scolaire suffisamment développés dans le cadre de ce texte pour contribuer à questionner la crédibilité de cette profession.

Les assistantes sociales seront-elles alors les premières à contribuer à la limitation de leur professionnalité ? Par là, le statut global de la profession fournirait une toile de fond clarifiant la situation des assistantes sociales scolaires. Il en est ainsi puisque « la place d'intermédiaire et l'absence de normes professionnelles contribuent à expliquer ce qu'on appelle communément le « malaise » des travailleurs sociaux, tantôt soumis à des demandes contradictoires, tantôt laissés sans mission précise » (Ion et Tricart, 1984 : 70). Un passage extrait de ces auteurs est à notre avis fort parlant à propos des effets néfastes de ce statut sur l'affirmation de la spécificité du travail social traité par les auteurs au sens large mais qui s'applique, à notre avis, par excellence à la situation du service social scolaire.

« Et du même coup se révèle entièrement problématique l'appréciation de leur action [...] le problème de l'efficacité sans cesse récurrent, est celui qui ne peut être résolu... Tout un chacun pressent une utilité « sociale » quelque part, mais se trouve incapable d'en préciser la nature. Que vienne le temps de l'austérité et cette utilité perd vite alors de son évidence et la préférence est donnée aux emplois dont la mission semble éprouvée » (Ion et Tricart, 1992 : 72-73).

Par ailleurs, une méconnaissance de la profession peut contribuer à exacerber ce manque de crédibilité. Du côté des directeurs des écoles et si nous nous fions au point de vue de l'approche organisationnelle, ces responsables de l'organisation scolaire cherchent à contrôler les actions des assistantes sociales « moins pour les interdire que pour les orienter vers la prise en compte des obligations de production » (De Terssac, 1992 : 172). À partir de là, nous pouvons nous demander comment les directeurs des écoles qui manquent de l'information sur le rôle et les compétences des assistantes sociales scolaires vont-ils pouvoir orienter les transactions ayant lieu au sein de l'équipe qui rassemble les différents types de professionnels, en fonction des obligations de production de l'organisation scolaire.

En effet, de par leur connaissance limitée de cette profession que les propos de nos répondantes mettent en évidence, les directeurs des écoles se trouvent enclins à exercer un contrôle rigide sur l'action de ces intervenantes. Ajoutons que l'association du rôle de l'assistante sociale scolaire au Liban à l'aide financière contribue à mener ces directeurs à orienter l'action des assistantes sociales dans cette perspective. En agissant de la sorte, les détenteurs de l'autorité dans le milieu scolaire se basent sur la plus grande compétence qui semble être reconnue d'une façon évidente à l'assistante sociale dans le contexte libanais en général.

Sur un autre niveau, la méconnaissance des directeurs de la spécificité des assistantes sociales scolaires se répercute négativement sur le statut de ces intervenantes vis-à-vis des collègues des autres disciplines avec lesquels elles sont appelées à collaborer. En se référant à Mintzberg (1979), Collerette et Roy (1991 : 132) expliquent que lorsqu'il s'agit de tâches ou d'activités à réaliser en commun par un groupe d'individus « la coordination entre les personnes ne peut plus s'accomplir par simple ajustement mutuel ou par communication informelle ». Une certaine intervention de la part de l'autorité est alors requise pour éviter un surinvestissement d'énergie de la part des membres du groupe pour aboutir à un minimum de cohésion nécessaire à l'organisation du travail et à la prise de décision. Sinon, une régulation mutuelle s'imposera au détriment de la réalisation de la tâche et engendrera « des tensions additionnelles entre les personnes » (Collerette et Roy, 1991 : 132). Face à de telles tensions qui peuvent constituer un

risque imminent, « l'organisation tient à se défendre [...] car elle ne peut que suspecter ce qui ressort de l'ordre de l'autonomie, de la responsabilité et vraisemblablement du conflit » (Enriquez, 1998 : 33). Ainsi, elle tendra à canaliser le comportement des individus en faveur de son profit pour garantir son contrôle et sa maîtrise des relations de pouvoir qui se déploient en son sein.

À ce titre, la méconnaissance des directeurs des écoles pour l'expertise et le rôle des assistantes sociales scolaires est une forme de « contraintes du dirigeant » (Collerette et Roy, 1991 : 200) qui limite cette autorité du milieu scolaire dans la résolution des litiges entre les différents professionnels.

L'absence d'instances pouvant défendre et promouvoir le profil de l'assistante sociale scolaire ne fait à son tour que contribuer à entretenir cette situation défavorable. Ces professionnelles s'avèrent incapables de par leur seule action isolée d'opérer une meilleure affirmation de leurs compétences, d'autant plus que certaines d'entre elles ne mettent aucune condition à l'échange de leur savoir-faire. Acte qui aurait pu les soutenir dans la consolidation de leur autonomie au sein de l'organisation ainsi que dans le renforcement et l'exploitation de leur compétence pour un plus grand contrôle sur le processus qui gère leur action dans le milieu scolaire.

8.7. Une pratique qui gagnerait à se structurer

En examinant les pistes de solutions proposées par nos répondantes dans le but d'arriver à une meilleure reconnaissance du service social scolaire, nous remarquons que ces pistes, quoique relevant de différents ordres, tournent autour d'un point central qui est la structuration de la profession.

Sur un premier plan, ces répondantes insistent sur la nécessité de tracer un profil clair de l'assistante sociale scolaire qui se baserait sur une description des tâches unifiée à l'ensemble des

intervenantes exerçant dans les différentes écoles. Il nous semble que les assistantes sociales expriment à travers ce type de proposition leur besoin pour un cadre de référence qui soit en mesure de structurer leur pratique au point de vue mission, mandat et objectifs. Sans nier ou évacuer les besoins spécifiques qui peuvent ressortir des différents milieux scolaires, un tel cadre serait en effet essentiel pour consolider le statut de la profession. Pallier cette carence qui est en effet le propre du service social au sens large du terme vu l'absence de caractère unique qui soit en mesure de le distinguer des autres professions (Karls, 2000 : 104), s'avère d'une certaine priorité. Il servirait en effet à l'introduire d'une façon formelle et structurée aussi bien au niveau des autorités scolaires qu'à celui des autres professionnels.

Toutefois, la question qui s'impose dans cet ordre de solution porte sur l'instance à qui incombe la tâche d'effectuer ou de travailler à la réalisation du cadre de référence requis. Ainsi, un ordre différent de la structuration de la pratique du service social se pose, en lien avec l'organisation de la profession au sein de regroupements qui auront pour but de la protéger et de la défendre. Donc, des instances qui peuvent se poser en interlocuteurs officiels pour négocier avec les établissements scolaires comme organismes employeurs (Ion et Tricart, 1984), le statut, le mandat et les conditions de travail des assistantes sociales scolaires.

À ce titre, les propos des répondantes nous permettent de conclure que l'association des assistantes sociales et le syndicat existants dans le contexte libanais ne répondent pas à ce besoin. Un certain nombre de ces intervenantes voient alors qu'une action à entamer à ce niveau est primordiale dans l'accomplissement d'une meilleure reconnaissance statutaire de leur pratique.

En effet, en tant qu'employées dépendantes du milieu scolaire, ces intervenantes vivent vis-à-vis de ce système une certaine adhésion qui reflète un certain « état de soumission et de résistance passive jusqu'à ce que le rapport de force puisse être modifié » (Collerette et Roy, 1991 : 133). Ce changement escompté n'est en effet possible qu'à travers cette action collective revendiquée par les assistantes sociales puisque, chacune d'entre elles séparément, s'avère incapable de changer le rapport de force et les règles du pouvoir établis dans son milieu de travail.

Ce rapport de force inégal fournit à notre avis des explications supplémentaires aux attitudes de certaines assistantes sociales qui se montrent satisfaites au sein de conditions de travail qui portent une atteinte à leur spécificité. Il peut s'agir à cet effet d'une résignation ou d'une adaptation à une réalité difficile à changer par une action individuelle ainsi que par un mécanisme de défense en l'absence d'instance munie d'un plus grand pouvoir pour plaider la cause d'une profession et non d'individus. À cet égard, les regroupements professionnels peuvent faire fonction de groupes de pression qui agissent comme contre-pouvoir face aux dirigeants du milieu scolaire.

Sur un autre ordre d'idée, les assistantes sociales rejoignent Ion et Tricart (1984 : 29) qui pensent que « l'État est le partenaire obligé de cette professionnalisation. C'est lui qui en définitive garantit la légitimité des pratiques professionnelles, qui définit les missions et les mandats, et qui assure enfin, directement ou indirectement, les rémunérations ». C'est dans cette optique que certaines répondantes mettent en relief l'importance des législations dans la réglementation officielle de leur exercice professionnel dans le milieu scolaire. La conception et l'instauration de lois régissant les conditions de leur travail tant au niveau du mandat qui leur sera attribué qu'à celui des conditions matérielles de travail s'avère un aspect de légalité susceptible de consolider la légitimité et la crédibilité escomptée.

En effet, dans les sociétés plus développées c'est par le moyen des lois sur le travail que s'établit la légitimité de l'autorité de certains individus sur d'autres dans les organisations de travail » (Collerette et Roy, 1991 : 134). Dans le cas libanais, les lois sont celle du réel, le directeur a une autorité absolue sur son établissement en l'absence de lois qui déterminent les droits des assistantes sociales. Donc, c'est le directeur et seul le directeur, qui établit les normes de travail, des normes que les assistantes sociales se trouvent incapables de contester au prix de leur autonomie.

En l'absence de lois et de réglementations sur le travail de l'assistante sociale en milieu scolaire libanais « l'étendue de l'autorité des [...] responsables sur leurs employés [devient] quasi sans limites » (Collerette et Roy, 1991 : 143). Ainsi, les assistantes sociales qui résistent à

se conformer risqueraient de perdre leur travail, les sanctions étant laissées « à la discrétion de l'entreprise qui [peut] congédier un employé sans avoir à justifier son geste » (Collerette et Roy, 1991 : 144). Cet état de fait est tellement déplorable d'autant plus que les auteurs qui analysent une situation de ce genre évoquent une période se situant au début de l'ère industrielle au Québec alors que le Liban demeure à ce stade au début du 3^{ème} millénaire.

CONCLUSION

La place du service social au sein d'une équipe multidisciplinaire en exercice au sein du milieu scolaire nous a incitée à entreprendre cette démarche de recherche qui visait à circonscrire cette spécificité à partir du point de vue des travailleurs sociaux scolaires. La recherche s'est déroulée dans deux contextes différents : une première collecte de données a été effectuée auprès des travailleurs sociaux scolaires québécois membres de l'OPTSQ, alors qu'une deuxième démarche de recherche a ciblé les assistantes sociales scolaires exerçant dans des écoles privées au Liban. Nous avons choisi d'étudier en premier la perception des travailleurs sociaux scolaires québécois, afin de profiter de leur expérience en vue d'explorer des pistes de valorisation de cette pratique au Liban. Notre recherche ne s'inscrit pas dans une perspective comparative, étant donné les grandes différences structurelles entre les deux contextes concernés.

Après un long cheminement parsemé d'un certain nombre de transitions et de difficultés d'arrimage entre deux milieux, les travailleurs sociaux scolaires québécois semblent arriver aujourd'hui à se définir un rôle qu'ils considèrent reconnu et ce, aussi bien au sein de l'équipe-école que dans l'équipe multidisciplinaire du CLSC. En fait, après des années de luttes et d'inquiétudes, ces travailleurs sociaux semblent être plus rassurés. Cet état de fait reflété par les répondants à notre recherche manquait chez les travailleurs sociaux scolaires des années 80. Alors que ces derniers soulevaient des insatisfactions aussi bien au niveau de leur relation avec les autres professionnels, qu'au sein de l'école ou encore de leur appartenance au CLSC, nos répondants semblent avoir dépassé ces difficultés. En effet, notre analyse des données obtenues de 68 travailleurs sociaux scolaires révèle un renforcement de la relation avec l'école, ainsi que des meilleures relations interprofessionnelles où il en est également question d'une plus forte reconnaissance du service social.

Parlant de reconnaissance professionnelle, il importe de rappeler que les travailleurs sociaux scolaires participant à notre recherche situent leur apport spécifique au niveau de quatre axes. Alors que l'approche globale est présentée comme un premier aspect de celui-ci par ces intervenants qui disent prendre en compte tous les systèmes gravitant autour du jeune,

l'intervention auprès des familles s'avère leur principale contribution. Une compétence clairement reconnue par les autres professionnels qui leur font des références de cas en fonction de cette spécificité. Par ailleurs, l'intervention auprès du milieu scolaire et plus particulièrement la consultation auprès du personnel scolaire, vient en troisième lieu, suivie du lien avec les ressources.

Analysée d'une façon très globale, cette définition de leur spécificité par les travailleurs sociaux scolaires québécois et de la reconnaissance dont ils bénéficient à ce plan, illustre le caractère de semi-profession attribué au service social (Etzioni, 1969, Ion et Tricart, 1984, 1985; Ion et Ravon, 2000; Pearson, 2000). En effet, la définition que les travailleurs sociaux scolaires québécois se donnent de leur spécificité s'inscrit dans la définition officielle de leur mandat dictée dans le cadre des accords interministériels. Dans ce sens, les besoins, attentes et particularités des deux milieux où sont impliqués ces travailleurs sociaux, soit le CLSC et l'école ont orienté la définition du rôle de ces intervenants. En parallèle, ces derniers semblent réagir en adoptant les orientations officielles et en élaborant une définition de leur actions spécifiques dans le milieu scolaire dans le respect de ces orientations.

Nous remarquons que la prévention n'y figure pas puisqu'elle ne semble plus, selon nos répondants, constituer une priorité pour le CLSC et qu'elle ne l'était pas pour l'école (Duplantie, 1988). Par ailleurs, l'intervention auprès du milieu scolaire se résume à une consultation auprès du personnel de ce milieu, à défaut d'une action de changement ou d'intervention sur le système scolaire.

L'intervention auprès des familles, d'après les résultats de la présente recherche, vise davantage à inciter ces dernières à effectuer des changements au niveau de la dynamique familiale, notamment sur le plan relationnel parents-enfants. Elle semble rarement transcender l'action sur le milieu familial pour entamer une réelle communication entre ce milieu et le milieu scolaire, ou encore un questionnement du dernier sur sa contribution aux problèmes rencontrés par l'élève.

L'orientation adoptée par les travailleurs sociaux scolaires québécois tant dans les actions à entreprendre, que dans leur définition de leur spécificité est révélatrice de leur incapacité à s'affirmer en tant que professionnels autonomes (Etzioni, 1969; De Terssac, 1992; Friedberg, 1997). En fait, le dernier mot en ce qui concerne ce sujet revient aux deux organisations concernées par l'action de ces intervenants soit le CLSC et l'école, ou encore à des instances officielles plus larges qui ne semblent pas impliquer ces intervenants dans les décisions qui concernent leur pratique. À travers l'exploration de l'histoire du service social scolaire au Québec, une marginalisation des travailleurs sociaux dans le processus de prise de décision a été soulevée par plusieurs auteurs.

Ainsi, lors du premier transfert du service social scolaire vers les agences de service social, les travailleurs sociaux n'ont été consultés que pour réfléchir sur les modalités pratiques de la mise en application de ce transfert (Poirier, 1968). À ce moment là, les travailleurs sociaux ont manifesté des appréhensions vis-à-vis de ce transfert, mais ce dernier fût toutefois réalisé. Cette première expérience semble illustrer l'ensemble des situations rencontrées plus tard par les travailleurs sociaux quant aux différentes politiques ministérielles mises de l'avant. Un espace de parole accordé à ces intervenants censés assurer la mise en place des politiques préconisées a l'air d'être occulté.

Les travailleurs sociaux ne sont pas les seuls à en parler, des instances gouvernementales le dénoncent également. Les États généraux sur l'éducation déplorent que le personnel professionnel et de soutien soit souvent négligé quand il s'agit de changements dans l'organisation scolaire (MÉQ, 1996). D'autres écrits confirment que les documents ministériels ne font pas mention de ces professionnels qui « vivent les problèmes à la base » (C.S.É., 1994 : 14) et qui tendent à diminuer dans les écoles. D'ailleurs, les travailleurs sociaux eux-mêmes profitent des colloques organisés par le Regroupement des travailleurs sociaux en milieu scolaire, pour déplorer leur absence de la place de décision. Soulignons que ce regroupement a été mis en place afin d'organiser une action commune dont le but ultime était celui de défendre la spécificité de la pratique sociale en milieu scolaire (Le comité, 1979 ; Vallières, 1993). Les travailleurs sociaux scolaires québécois sont-ils mieux placés dans les années 2000 pour influencer

sur les décisions les concernant ? À cet égard, il convient de poser la question de l'espace de parole donné à ces travailleurs sociaux dans le cadre de la plus récente réforme en cours dans les services sociaux et de santé et qui vise à un regroupement des CLSC avec les centres hospitaliers.

Les travailleurs sociaux scolaires québécois sont parvenus après une longue période de transitions et de perturbations à vivre une meilleure adaptation vis-à-vis des conditions concrètes dans lesquelles leur pratique est implantée. En composant avec ces conditions, ils sont arrivés à consolider leur relation avec l'école, à se définir une certaine spécificité qui leur donne satisfaction en tant que professionnels et qui leur est également reconnue par les collègues des autres disciplines. Cependant, ils continuent toujours à vivre dans l'ombre, le peu de place qu'occupe cette pratique au sein des revues professionnelles et des rapports de recherches en apportant un fort témoignage. Cette invisibilité est à notre avis fort révélatrice d'une certaine résignation chez ces travailleurs sociaux à faire ce qui leur est demandé, sans chercher à se créer des problèmes.

À l'encontre de leurs collègues des années 80, ils semblent s'être forgés une place qui leur convient sans déranger les autres. Cette attitude pourrait être menaçante non seulement pour leur spécificité, mais également pour l'avenir même de leur profession dans un contexte où les réformes qui s'ensuivent exigent la participation active de professionnels convaincus de leur pratique et prêt à la défendre. À cet égard, il nous reste à souhaiter que cette attitude « précaire » adoptée par ces travailleurs sociaux selon l'expression de Friedberg (1997) soit également « provisoire ». Ce qui nous amène à nous demander si les travailleurs sociaux scolaires croient profondément au rôle qui leur est attribué ou attendent de meilleures opportunités pour donner une autre envergure à ce rôle ? Si oui, quelles opportunités espèrent-ils ? Ce sujet mérite à notre avis qu'une autre recherche s'y penche afin de cerner les différents enjeux sous-jacents à l'exercice du service social scolaire dans le milieu québécois actuel, ainsi que de clarifier la réelle importance accordée à cette pratique par les instances concernées.

Les assistantes sociales scolaires libanaises quant à elles, semblent faire face à une situation que nous nous permettons de juger de « déficiente ». Notre collecte de données auprès

de 16 assistantes sociales scolaires s'est avérée incapable de nous mener à circonscrire la spécificité de ces intervenantes au sein de l'équipe multidisciplinaire en exercice dans le milieu scolaire. En fait, la discussion de la spécificité dans le cadre de l'équipe s'est avérée un sujet encore précoce à traiter, puisque avant de parler de la spécificité vis-à-vis des autres professionnels, il s'est avéré plus urgent de traiter de l'affirmation du rôle auprès des autorités scolaires.

Ainsi, la collecte de données nous a conduit à faire le point sur différents enjeux sous-jacents à la pratique du service social dans le milieu scolaire libanais; des enjeux qui dépassent la sphère de l'équipe pour concerner l'établissement scolaire en tant qu'organisation. Dans cette organisation, les travailleurs sociaux se voient attribuer un statut d'exécutant dont l'autonomie semble être tout à fait compromise, ce qui porte atteinte aussi bien à sa spécificité qu'à sa crédibilité, tant par rapport aux autorités et au personnel scolaire, que vis-à-vis des autres professionnels. Le manque d'autonomie par rapport aux autorités scolaires se reproduit, à plus petite échelle dans la relation avec les autres professionnels, dans la mesure où les assistantes sociales sont appelées à remplir un rôle de subordonnés vis-à-vis de certains de leurs collègues. Vécue en quelque sorte avec le médecin, cette situation se trouve de plus en plus prononcée avec les psychologues. Cet état de fait nous paraît constituer une menace pour l'affirmation du rôle et de la spécificité des assistantes sociales scolaires étant donné que quelques-unes de nos répondantes estiment qu'une telle relation interprofessionnelle est normale et ne risque pas de menacer leur profil et spécificité en tant qu'assistantes sociales.

L'analyse des conditions dans lesquelles exercent les assistantes sociales scolaires libanaises nous permettent de constater que la pratique de ces dernières est encore loin d'accéder au statut même de semi-profession. Leur rôle est non seulement délimité par les autorités scolaires, mais il est imposé et limité par cette dernière d'une façon qui ne semble pas laisser une place de parole à ces intervenantes. Sur un autre plan, si le travail en équipe suppose d'accepter que les collègues puissent poser un jugement sur nos actes professionnels (Boudreau, 1995), les assistantes sociales scolaires libanaises ont de loin élargi la marge de manœuvre des autres professionnels dans leur propre pratique. Elles ont en effet procédé à une ouverture totale des

frontières relatives à leur profession et ont par conséquent créé une menace à la spécificité et l'affirmation de cette dernière.

Par ailleurs, les assistantes sociales scolaires interrogées dans le cadre de la présente recherche semblent à notre avis contribuer à leur situation défavorable et ce, par leur carence de se donner un cadre de référence théorique et la confusion identitaire qui se révèle profonde chez certaines d'entre elles. D'ailleurs, la réflexion sur leur spécificité semble être une dimension évacuée dans le travail quotidien de ces intervenantes, une majorité d'entre elles ayant eu du mal à comprendre la question qui les invite à penser à cet aspect ou avouent clairement ne jamais avoir pensé à ce sujet. Si les assistantes sociales scolaires sont en partie responsables d'une certaine dévalorisation de leur pratique tant vis-à-vis des autres professionnels, que par rapport au milieu scolaire, il n'en demeure pas moins que la façon dont ce dernier traite avec ces intervenantes est un facteur central dans cette dévalorisation.

Lors d'une recherche que nous avons menée dans le cadre de notre mémoire de maîtrise intitulé « *Familles face à l'inadaptation scolaire de l'enfant : la perception des parents* », nous avons abouti à la révélation d'une certaine infériorisation des familles par le système scolaire, une domination du système scolaire par rapport aux familles. En se référant à Castel (1995), nous avons analysé celle-ci comme une forme d'exclusion du système scolaire pour les parents censés être des partenaires et non des subordonnés à ce système. Les résultats de la présente recherche, menée cette fois-ci dans une optique différente, nous montrent que la domination du système scolaire se transpose également dans sa relation avec les assistantes sociales qui y travaillent. Il nous paraît que les assistantes sociales scolaires au Liban vivent un processus d'exclusion par le système scolaire avec lequel elles entretiennent une relation dissymétrique et non une réelle relation de partenariat.

Les travailleurs sociaux scolaires québécois des années 80 rapportent à plusieurs reprises les tensions qu'ils subissent de la part de l'école lorsque leur transfert aux CSS a été décidé. Ces intervenants ont vécu et connu des pressions de la part de l'école même s'ils n'ont pas été directement les employés de cette dernière. Ajoutons que leur transition dans les CSS et plus

tard dans les CLSC a été perçue par ces travailleurs sociaux comme une menace à leur spécificité. En voulant contrer les effets négatifs de l'ensemble de cette situation ces travailleurs sociaux se sont réunis à l'intérieur de regroupements professionnels à travers lesquels ils essayaient de défendre la spécificité de leur pratique et de chercher à la promouvoir. Ces regroupements avaient disparus avec le temps et l'intérêt pour le service social scolaire s'est trouvé réduit avec leur absence. Cependant, cette pratique qui semble encore présente d'une façon suffisamment solide, ce qui est d'ailleurs reflété par les résultats de notre recherche, a relativement résisté à sa disparition et à sa fusion dans l'ensemble des services du CLSC.

Si le service social scolaire au Québec continue d'exister, en dépit des différents défis et risques qui l'ont guetté à travers les années, c'est par qu'il a été appuyé par des figures officielles. À ce titre, nous pouvons parler des différents efforts ministériels qui se sont efforcés au cours des années d'organiser les services sociaux et de santé dans le milieu scolaire.

Au Liban, les assistantes sociales scolaires ne semblent profiter d'aucun appui officiel. Alors que le syndicat et l'association des assistantes sociales déjà existants ne semblent pas être actifs dans la défense de la profession, l'absence de législations relatives à la pratique du service social dans le milieu scolaire libanais est notable à cet égard. Cet état de fait rapporté par plusieurs des assistantes sociales scolaires participant à notre recherche, a mené ces dernières à revendiquer des actions syndicales ainsi qu'à l'élaboration de législations dans le but de protéger la profession. Quelques-unes de ces répondantes ont également lancé un appel aux écoles de service social comme instances de formation pour les appuyer.

Nous nous joignons à nos répondantes pour insister sur la nécessité d'activer le rôle des regroupements professionnels qui peuvent faire fonction de groupes de pression capables d'agir comme « comme contre-pouvoir face aux dirigeants d'entreprises » (Collerette et Roy, 1991 : 144). En plus de négocier des aspects relatifs aux conditions de travail concrètes des assistantes sociales, tels que les salaires, les avantages sociaux et l'horaire de travail, ce type de regroupement détient également le pouvoir de négocier « l'étendue de l'autorité du supérieur sur le subordonné » (Collerette et Roy, 1991 : 145). Par ailleurs, ces regroupements peuvent

travailler pour la mise en place de lois qui régissent l'exercice de la profession au sein des différentes organisations et institutions où les assistantes sociales seront appelées à travailler, le milieu scolaire n'en est qu'un exemple. À ce titre, il peut s'agir de différents aspects reliés à « l'embauchage, aux promotions, aux pratiques salariales, aux normes de travail, à la santé - sécurité, etc. » (Collerette et Roy, 1991 : 143).

De telles dispositions seront en mesure de relativiser l'autorité absolue de l'employeur vis-à-vis de l'employé à petite échelle. Mais, surtout vis-à-vis de la profession au sens large, puisque ce qui se vit et se répète à petite échelle, soit avec chaque assistante sociale à part et avec plusieurs d'entre elles en parallèle, porte atteinte à la profession en tant que telle à plus grande échelle. Ainsi, le jeu de pouvoir ne se limite plus à la seule sphère de l'organisation où l'employeur peut avoir le privilège du pouvoir absolu, mais la dépasse en se situant dans un cadre légal plus global. Ainsi, l'employé serait en mesure de contester « des sanctions imposées par l'employeur devant des tribunaux ou des arbitres externes qui sont investis de l'autorité nécessaire pour trancher les litiges et confirmer ou renverser les décisions prises par l'employeur » (Collerette et Roy, 1991 : 145).

Dans un contexte où les regroupements professionnels présents tel que le syndicat et l'association des assistantes sociales ne semblent pas encore en mesure de répondre aux besoins de ces professionnelles, il importe de poser la question sur les causes de cette carence. Il convient également d'explorer la part de responsabilité qui revient aux écoles de formation sociale sinon dans la protection directe de la profession, du moins dans l'activation du rôle des regroupements professionnels en question. Sur un autre plan, les assistantes sociales sont elles-mêmes appelées à activer leur présence et leur participation dans ces regroupements et ce, afin d'agir de l'intérieur et de participer à l'amorce du changement désiré.

Finalement, dans les deux contextes concernés par notre recherche, la pertinence de la place du service social dans les écoles semble être remise en question. À cet égard, il importe de se clarifier davantage, avant de le faire aux autorités scolaires, la complémentarité que le service social pourrait assurer à la mission éducative de l'école. L'école est au cœur de la société,

n'importe quelle société. Elle est une unité de vie ouverte à la communauté et de par cette position elle s'avère un milieu dans lequel l'action du travailleur social est d'une grande pertinence.

Toutefois, cette pertinence est encore questionnée et ceci est dû, à notre avis, au fait que les travailleurs sociaux négligent d'écrire sur leur pratique et de lui donner une forme visible et accessible. Mais, également de l'analyser, de l'évaluer en référence à des cadres théoriques susceptibles de lui donner un sens et de la mener à se réajuster constamment en fonction d'une lecture professionnelle des besoins des milieux et des populations concernées. À ce titre, la recherche est un outil fort précieux qu'il faut exploiter pour renforcer la scientificité de cette pratique et par conséquent, sa professionnalité. Streeter et Franklin (1993) qui considèrent que la limitation des recherches constitue un facteur défavorable à l'affirmation du service social scolaire, précisent qu'une telle carence rend les contributions apportées par les travailleurs sociaux en milieu scolaire invisibles et méconnues. Nous y ajoutons que la recherche rend les contributions des travailleurs sociaux plus que visibles et connues, mais mieux réfléchies, plus valables et plus crédibles.

Par ailleurs, il s'avère que le service social rentre davantage dans un rôle de service individualisé en s'occupant comme l'exprime Bar-On (1994) d'une population résiduelle laissée pour compte. Dans les deux contextes, le service social semble avoir délaissé son rôle d'acteur de changement, la marge de manœuvre des travailleurs sociaux se trouvant réduite avec « une emprise limitée : leur échappe la gestion des financements, l'orientation des institutions [...] » (Ion et Tricart, 1985 : 152). Etzioni (1969) qui appréhendait cette tendance depuis les années 60 l'explique par des réticences à une professionnalisation plus accrue du service social. De l'avis de cet auteur, il est difficile de réclamer un véritable statut professionnel sur la base d'un engagement pour aider des personnes dans le besoin et d'un souci de réforme humanitaire et sociale. Est-il permis de continuer à penser avec la même logique au début du troisième millénaire ? Il nous revient alors en tant que travailleurs sociaux, exerçant à l'école ou ailleurs, de cerner les facteurs et les acteurs responsables de la réticence à une réelle professionnalisation.

Bibliographie

Abdul-Reda, S. (1991). *Les conceptions éducatives dans les écoles catholiques au Liban*, Note de recherche en vue d'une licence d'enseignement en sciences de l'éducation, ss la dir.de Saliba Gaby, Université Saint-Esprit-Kaslik, Liban.

Association des travailleurs sociaux scolaires du Québec, (1966). *Le service social scolaire*, S.l. : s.n.

Association des centres de services sociaux du Québec, (1984). *Cadre relatif au partage des responsabilités CSS-CLSC en matière de services sociaux : mémoire soumis à la Commission des affaires sociales*, Montréal : ACSSQ.

Bar-on, A. (1994). « The Elusive Boundaries of Social work ». *Journal-of-sociologie-and-social-welfare*. 21 (3) : 53-57. p.p. 53-67.

Barbeau, C., Larivière, C. (2002). « L'apport des cadres de références à la pratique professionnelle en CLSC » dans *Intervention*, numéro 115, printemps 2002.

Barbeau, C. (1999). *Les cadres de référence de la pratique psychosociale en CLSC*, Université de Montréal, École de service social, Montréal.

Beausoleil, G. (1968). « Analyse et conclusions », dans *Les services sociaux scolaires*, colloque sur le service social scolaire organisé par le Ministère de la Famille et du Bien-être social et le Ministère de l'Éducation, Québec.

Bergeron, M. (1993). *Les déterminants de la pratique du service social en milieu scolaire*, École de Service social, Université de Montréal.

Bergeron, J. (1988). « Une bouffée de motivation » dans *La richesse de notre pratique, le fruit de notre différence*; conférences, ateliers, communications du 4ème colloque provincial des intervenants et intervenantes en service social scolaire des 28 et 29 oct. 1988 à Hôtel Le Baron, Sherbrook, (Le comité organisateur 1989).

Berlinguet, M., Forest, C. (2000). *Cadre de référence de la pratique du travail social au CLSC Côte-des neiges*, CLSC Côtes-des neiges, Montréal.

Boissonnault, M., Landriault, J.P. (1993). « Les services sociaux scolaires : une perspective écologique », *Intervention numéro 95*. pp. 41-45

Boucher, G. (1987). « Communication sur l'intervenant en milieu scolaire : un (e) professionnel (le) en changement constant » dans *Le service social, une pratique axée sur les besoins des jeunes*, textes des communications du colloque tenu à Joliette. Colloque provincial le 16 et 17 oct. 1987 des professionnels en service social scolaire, Q.C. 1987, 3ème Joliette QC ; regroupement Laurentides, Lanaudière 1987.

Boudreau, M. (1995). *Les équipes multidisciplinaires en CLSC et l'exploration de perspectives pour leur évaluation*, Montréal : Université de Montréal, École de service social.

Bosetti E., Gouffier, S., Thiriet, A. (1995). *Le psychologue, l'enfant et l'école*, Dunod, Paris.

Brunet, M., Vinet, A., (1978). *Les équipes multidisciplinaires dans les CLSC : 1973-1976*, Rapport de recherche Université Laval, Département de médecine sociale préventive, Québec

Brunet, M. (1978). « Le professionnalisme, obstacle au changement social; un cas type : l'équipe multidisciplinaire en santé », *Recherches sociographiques*, volume 19, numéro 2, mai-août, pp. 261-269.

Castel, R. (1995). « Les pièges de l'exclusion », Y- a-t-il vraiment des exclus ? L'exclusion en débat, *Lien social et politiques*, RIAC, numéro 34, automne, 13-22.

Champoux-Lesage, P. (1988). Allocution d'ouverture dans *La richesse de notre pratique, le fruit de notre différence*; conférences, ateliers, communications du 4e colloque provincial des intervenants et intervenantes en service social scolaire des 28 et 29 oct. 1988 à Hôtel Le Baron, Sherbrooke (Le comité organisateur 1989).

Chammas, N. (1995). *L'avenir socio-économique du Liban en Questions*, Harvard Business School, Club of Lebanon.

Claes, M., Comeau, J. (1996). « l'École et la famille deux mondes ? », *Familles et école, Lien social et politique* 35, 75-87.

Collerette, P., Roy, M. (1991). *Pouvoir, Leadership et autorité dans les organisations*, Presses de l'Université du Québec.

Comeau, J., Salomon, A. (1994). « Les relations école-famille : les difficultés d'une coopération », dans *Éducation et Famille*, P. Durnining et J.P. Pourtois, de Boeck.

Conseil supérieur de l'éducation, (1994). *Des conditions pour faire avancer l'école*, Avis au ministre de l'éducation, avis adopté en 1993, publication en 1994, Bibliothèque nationale du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation, (1982). *Les services de Santé et les services sociaux à l'école*, Avis au ministère de l'éducation, Avis adopté à la 263^{ème} réunion du conseil supérieur de l'éducation le 30 avril 1982.

Constable, R. T., Flynn, J. P. (1982). « School Social work Practice and Service Delivery », dans *School social work : practice and research perspectives*, Dorsey series in social welfare, Homewood, Ill. : Dorsey Press.

D'Abate, D. (1993). « An organizational and systems change perspective: an emergent model for school social work practice », dans *Intervention*, numéro 1995, pp 31-38.

De Ketele, J.M., Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations, Fondements de méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*, Méthodes en sciences humaines, 3^e édition, De Boeck université. Paris, Bruxelles.

Denault, M. (1998). *La violence conjugale et le harcèlement criminel*, Mémoire déposé à l'École de service social, Université d'Ottawa.

Denis, G. (2001). *Contribution du service social à l'intervention en santé mentale dans un CLSC*, Université de Montréal, École de service social, Montréal.

Deslauriers, J.P. (1991). *Recherche qualitative, guide pratique*, Montréal, thema, Mcgraw-Hill.

De Terssac, G. (1992). *Autonomie dans le travail*, Sociologie d'aujourd'hui, Collection dirigée par G. Balandier, Presses universitaires de France.

Dubar, Cl. (2000). « La dynamique des formes identitaires professionnelles », dans *Les politiques sociales, Identités professionnelles*, numéro 1 & 2- 2000, p.p.25-34.

Duplantie, J.-P. (1988). « Réflexions sur les perspectives d'avenir pour les intervenants en service social scolaire » dans *La richesse de notre pratique, le fruit de notre différence*; conférences, ateliers, communications du 4^{ème} colloque provincial des intervenants et intervenantes en service social scolaire des 28 et 29 oct. 1988 à Hôtel Le Baron, Sherbrooke (Le comité organisateur 1989).

Dussault, G. (1990). « Les déterminants de l'efficacité de la multidisciplinarité », dans *Le Gérontophile*, vol. 12 no 2, pp.3-6

Dussault, G. (1986). « La collaboration interprofessionnelle : une utopie? », dans *Artères*, 4 (3), pp. 17-18

Enriquez, E. (1998). « Pouvoir et désir dans l'entreprise » dans *Comprendre les organisations, Sciences humaines*, Hors série, numéro 20, mars-avril 1998 pp 30-33.

Etzioni, A. (1969). *The Semi-professions and Their Organization*, Teachers, Nurses, Social Workers, Departement of sociology, Columbia university, The Free Press, New York, Collier-Macmillian limited, London.

Fook, J., Ryan, M., Hawkins, L. (1996). « Expertise in social work practice, an exploratory study », *Canadian Social Work Review*, volume 13, number 1 (winter 1996).

Friedberg, E. (1997). *Le pouvoir et la règle, Dynamique de l'action organisée*, Deuxième édition revue et corrigée, Éditions du seuil.

Franklin, D. L. (1986). « Mary Richmond and Jane Addams : From Moral Certainty to Rational Inquiry in Social Work Practice », *Social Service Revue*, décembre 1986. p.p. 505-523.

Franklin, C. (2000). « Predicting the future of school social work practice in the new millennium », in *Social Work in Education*, volume 22, number 1, ISSN : 0162-7961, pp 3-7.

Franssen, A. (2000). « Les assistants sociaux : le crachin, la tempête et le parapluie », dans *Les politiques sociales, Identités professionnelles*, numéro 1 & 2- 2000, p.p.49-66.

Freeman, E.M., Franklin, C., Fong, R., Shaffer, G., Timberlake, E.M. (1998). *Multisystem skills and interventions in school social work practice*, Foreword by Paula Allen-Mears, National Association of Social Workers, Washington, DC, NASW Press.

Garnier, P. (1997). *Les assistantes sociales à l'école*, Presses universitaires de France.

Gibelman, M. (1993). « School social workers, Counselors, and Psychologists in Collaboration: A Shared Agenda », dans *Social work in Education*, vol. 15, No. 1, p.45-53.

Groupe scolaire, (1990). *Les assistantes sociales engagées dans les écoles au Liban se réunissaient régulièrement dans un but d'entraide, d'échange et de partage d'expérience. Ces réunions ont été suspendues vers la fin des années 1990*

Habets, D. (1968). Atelier no 5 dans «Les territoires desservis par les agences et les régionales», dans *Les services sociaux scolaires*, colloque sur le service social scolaire organisé par le Ministère de la Famille et du Bien-être social et le Ministère de l'Éducation, Québec.

Hancock, B. L. (1982). *School social work*, Englewood Cliffs, N. J.; Prentice-Hall, Prentice-Hall series in social work practice.

Hohl, J. (1996). «Qui sont les parents ? Le rapport des parents immigrants analphabètes à l'école», *Familles et école, Lien social et politique*, RAC, 35, printemps, 51-62.

Hurtubise, R. (1982). *Les équipes multidisciplinaires comme objet de recherche en sciences humaines*, Mémoire de maîtrise présenté à la faculté des études supérieures, Département de sociologie, Faculté des Arts et des sciences, Université de Montréal.

Ion, J., Ravon, B. (2002). *Les travailleurs sociaux*, 6^{ème} édition, « une synthèse efficace », Revue française de sociologie, Repères, La découverte.

Ion, J., Tricart, J.-P. (1985). « Une entité professionnelle problématique : les travailleurs sociaux », *Sociologie du travail*, volume 2, numéro 137, Gauthier-Villard.

Ion, J., Tricart, J.-P. (1984). *Les travailleurs sociaux*, Repères, Éditions de la découverte.

Jouffray, C. (1997). *L'action collective en collège : les ressorts de l'innovation dans un établissement scolaire*, Paris, L'Harmattan.

Karls, J. (2000). « Lettre d'Amérique », dans *Les politiques sociales, Identités professionnelles*, numéro 1 & 2- 2000, p.p.101-105.

Karls, J., Wandrei, K.E. (1994). « PIE: A System for Describing and Classifying Problems of Social Functioning », in *Person-in-environment system, The PIE Classification System for Social Functioning Problems*, Edited by James, M. Karls and Karin E. Wandrei, National Association of Social Workers, Washington, DC.

Katan, J. (1984). « Role Formation and division of work in Multiprofessional Human Service Organisations », in *Administration in Social Work*, vol. 8 (1), spring 1984. p.p. 73-87.

Labrèche, J. (1987). « La pratique sociale en milieu scolaire » dans *Le service social, une pratique axée sur les besoins des jeunes*, textes des communications du colloque tenu à Joliette. Colloque provincial le 16 et 17 oct. des professionnels en service social scolaire, QC 1987, 3ème Joliette QC ; Regroupement Laurentides, Lanaudière 1987.

Lacombe, A. (1968). « L'organisation des services personnels aux étudiants », dans *Les services sociaux scolaires*, colloque sur le service social scolaire organisé par le Ministère de la Famille et du Bien-être social et le Ministère de l'Éducation, Québec.

Lalande, J. (1992). *Orientation des services sociaux scolaires : module jeunesse*, CLSC Samuel-de-Champlain, Brossard, Québec: Le CLSC.

Lalonde, C. (1989). « Un thème bien présent dans nos politiques, le partenariat une réalité, une nécessité, une alternative », dans *Le partenariat, une alternative, une réalité, une nécessité*: 5ème colloque provincial des intervenants et intervenantes en service social scolaire, QC 1989, Val Blai QC, comité organisateur 1989.

Lambert, C., Mullaly, R. (1982). « School Social Work : The Congruence of Task Importance and Level of Effort » dans *School social work : practice and research perspectives*, ss la dir. Constable, R. T., Flynn, J. P., Dorsey series in social welfare, Homewood, Ill. : Dorsey Press.

Landriault, J. P. (1987). « Texte du témoignage relatif aux besoins des praticiens sociaux scolaires » *Le service social, une pratique axée sur les besoins des jeunes*, textes des communications du colloque tenu à Joliette. Colloque provincial le 16 et 17 oct 1987 des professionnels en service social scolaire, QC 1987, 3ème Joliette QC; regroupement Laurentides, Lanaudière 1987.

Landry, M. (1989). Mot d'ouverture dans *Le partenariat, une alternative, une réalité, une nécessité* : 5ème colloque provincial des intervenants et intervenantes en service social scolaire, QC 1989, Val Blai QC, comité organisateur 1989.

Larivière, C., Savoie, A. (2001). *Bilan de l'implantation et du fonctionnement des équipes multidisciplinaires de travail dans le réseau de la santé et des services sociaux au Québec*, Centre de recherche et de formation du CLSC Côte-des Neiges, subvention CQRS 1999-2001.

Larivière, Claude (2001). *Les progrès réalisés dans la collaboration CJ-CLSC en 2001*, Association des Centres jeunesse du Québec et Association des CLSC et des CHSLD du Québec, Montréal.

Larivière, C., Ricard, C. (2000). *Formation au travail interdisciplinaire*, Le réseau conseil interdisciplinaire du Québec.

Larivière, C. (1995). « Service Social et identité professionnelle en CLSC », *Intervention*, n. 100.

Larivière, C. et al. (1995). *Identité professionnelle et travail en équipe multidisciplinaire*, Montréal : Université de Montréal, Ecole de service social.

Laverdure, M., Pelletier, D. (1996). *Plan d'organisation 1993-1996 CLSC Saint-Hubert*, Conseil d'administration du CLSC Saint-Hubert, Résolution no CA-93-250, Québec.

Lavoie, D., Roy, J. (2002). *Révision des ententes de complémentarité entre le réseau de l'Éducation et celui de la Santé et des services sociaux*, Rapport de consultation, Région de Montréal, Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre, Ministère de l'éducation du Québec.

Lecroy, C. W., Flynn, J. P. (1982). « Journal Reports of School Social Work Practice and Research », dans *School social work : practice and research perspectives*, ss la dir. Constable, R. T., Flynn, J. P., Dorsey series in social welfare, Homewood, Ill. : Dorsey Press.

Le comité, (1979). *Rapport aux sous ministères des affaires sociales et de l'éducation, par le comité sur les services de la santé et les services sociaux en milieu scolaire, y inclut les services de réadaptation*, QC le 15 déc. 1979 (Le comité 1979).

Lodewick, P. (2000). « Trajectoires et identités professionnelles », dans *Les politiques sociales, Identités professionnelles*, numéro 1 & 2- 2000, p.p.67-72.

Marier, R. (1968), « Les objectifs de la planification des services sociaux », dans *Les services sociaux scolaires*, colloque sur le service social scolaire organisé par le Ministère de la Famille et du Bien-être social et le Ministère de l'Éducation, Québec.

Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M.- C., Turcotte, D. et al. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*, Gaëten Morin éditeur.

Mayer, R. (1994). « L'évolution des services sociaux », dans *Traité des problèmes sociaux*, ss la dir. de F. Dumont, Y. Martin et S. Langlois, Québec : institut québécois de la recherche sur la culture (IQRC).

Mayer, R. Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*, Boucherville, Gaëtan Morin.

Messarra, N. (1993). «Carrière enseignante: Une éthique vécue et à transmettre », dans *La génération de la relève. La pédagogie éthique*, ss la dir. de L.M Chidiac, A. Kahi et A. Messarra, Publications du bureau pédagogique des saints cœurs, Beyrouth.

Milot, F. (1988) . «Le profil de l'intervenante en service social scolaire dans *La richesse de notre pratique, le fruit de notre différence*; conférences, ateliers, communications du 4e colloque provincial des intervenants et intervenantes en service social scolaire des 28 et 29 oct. 1988 à Hôtel Le Baron, Sherbrooke (Le comité organisateur 1989).

Ministère de l'éducation, (2003). *Deux réseaux, un objectif*, Le développement des jeunes, Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, Ministère de la Santé et des Services sociaux, (1993). *Les services de santé et les services sociaux en milieu scolaire : guide en vue d'assurer une action concertée entre les CLSC et les organismes scolaires*, Ministère de la santé et des services sociaux, Québec.

Ministère de la Santé et des Services sociaux, Ministère de l'Éducation, (1990). *Entente entre le Ministère de la Santé et des Services Sociaux et le Ministère de l'Éducation relativement aux services destinés aux jeunes d'âge scolaire handicapés ou en difficulté d'adaptation*, C.S.S.S.R. M.M., services documentaires, Québec.

Ministère des Affaires sociales, (1983). *Cadre relatif au partage des responsabilités : CSS - CLSC en matière de services sociaux*, Québec, MAS.

Ministère de l'éducation, Ministère des affaires sociales, (1981). *Guide pour assurer les services sociaux aux élèves des commissions scolaires / guide préparé conjointement par le Ministère de l'éducation et le Ministère des affaires sociales*, Québec.

Ministère de l'éducation, Ministère des affaires sociales, (1976). *Guide pour assurer les services sociaux aux élèves des commissions scolaires*, guide préparé conjointement par le Ministère de l'éducation et le Ministère des affaires sociales, Québec

Ministère de l'éducation, (1996). *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, Les États généraux sur l'éducation 1995-1996, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'éducation, (1979), *L'École québécoise : énoncé de politiques et plan d'action*, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'éducation, (1975). *Revue des politiques d'éducation au Canada, Rapport du Québec, direction générale de la planification, gouvernement du Québec, mars 1975.*

Mintzies, P. M. (1993). « The continuing dilemma : finding a place for the social work profession in the schools », in *Social work in Education*, volume 15, number 2, pp 67-69.

Moisan, S. (1989). « Et si l'on redonnait de l'importance au réseau du jeune. Les familles et les intervenants sociaux, des partenaires en intervention jeunesse » dans *Le partenariat, une alternative, une réalité, une nécessité*: 5e colloque provincial des intervenants et intervenantes en service social scolaire, QC 1989, Val Blai QC, comité organisateur 1989.

Monkman, M. Mc. (1981). « An outcome focus for differential levels of school social work practice », in *Professional issues for social workers in schools*, the 2nd papers from the National Conference on School Social Work, National Association of Social Work, May 7-9, Washington, DC, Silver Spring, MD, pp 138-149.

Montandon, C. (1994). « Les relations parents-enseignants dans l'école primaire : de quelques causes d'incompréhension mutuelle », dans *Éducation et famille*, ss la dir. de P. Durning et J.P. Pourtois, de Boeck.

Montandon, C. (1996). « Les relations des parents avec l'école », *Familles et école, Lien social et politiques*, RIAC, 35, printemps, 63-75.

Mrad, R. (2001). *Le service social scolaire et les rôles de l'assistante sociale à l'école*, Mémoire de maîtrise en service social, École libanaise de formation sociale, faculté des lettres et des sciences humaines, Université Saint-joseph. Beyrouth.

Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec, (1996). *De la multidisciplinarité vers l'interdisciplinarité : guide à l'intention des travailleurs sociaux exerçant dans les établissements du réseau de la santé et des services sociaux*, Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec, Montréal.

Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec, (1997). *Guide pour la pratique professionnelle des travailleurs sociaux exerçant en CLSC et en milieu scolaire*, Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec, Montréal.

Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec, (1998). *Recueil des communiqués de presse, mémoires et avis de l'Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec sur les enjeux des orientations du réseau de la santé et des services sociaux*, OPTSQ, Montréal.

Outmezguine, S. (1992). *L'organisation, la planification des services psychosociaux dans les CLSC de la région de Montréal métropolitain*, Université de Montréal, École de service social.

Pearson, G., (2000). « Une semi-profession bat en retraite ? Histoire de la formation professionnelle des travailleurs sociaux en Grande-Bretagne », dans *Vie sociale* numéro 2 / 2000, mars-avril.

Plamondon, R. (1968). « L'organisation des services sociaux scolaires », dans *Les services sociaux scolaires*, colloque sur le service social scolaire organisé par le Ministère de la Famille et du Bien-être social et le Ministère de l'Éducation, Québec.

Poirier, J. H. (1968). « L'intégration du service social scolaire aux agences », Atelier numéro 4-A, dans *Les services sociaux scolaires*, colloque sur le service social scolaire organisé par le Ministère de la Famille et du Bien-être social et le Ministère de l'Éducation, Québec.

Pransky, J. (1988). *Prevention : The Critical Need*, Burrell foundation and paradigm press.

Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal centre, (1998). « *Programme cadre-type de services de santé et de services sociaux en milieu scolaire* », Version finale, Direction de la programmation et de la coordination, services multicientèles de première ligne, juin 1998.

Renaud, G. (1978). *L'éclatement de la profession en service social*, Montréal Éditions coopératives Albert Saint-Martin, 1978, 163p.

Roy, Josée, (1997), « L'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté au Québec », *Vie pédagogique*, numéro 104, pp. 46 - 48.

Savoie-Zajc, L. (2003). « L'entrevue semi-dirigée » dans *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données*, sous la direction de Benoît Gauthier, Presses de l'Université du Québec, pp 293-316.

Simard, G. (1989). *La méthode du focus groupe*, Laval, Mondia.

Streeter, C., Franklin, C. (1993). « Site-Based Management in Public Education : opportunities and Challenges for School Social Workers », dans *Social work in Education*, vol 15, No 2, pp.71-81.

Thin, D. (1998). *Quartiers populaires, l'école et les familles*, Presses universitaires de Lyon.

Timberlake, E. M., Sabatino, C.A., Hooper, S.N. (1982). « School Social Work Practice and P.L. 94-142 », dans *School social work : practice and research perspectives*, ss la dir. Constable, R. T., Flynn, J. P., Dorsey series in social welfare, Homewood, Ill. : Dorsey Press.

Tower, K. (2000). « Image crisis: a study of attitudes about school social workers », in *Social Work in Education*, volume 22, number 2, april 2000, ISSN: 0162-7961, pp 83-93.

Tripodi, T., Ellen, P., Meyer, H. (1985). « Vue d'ensemble de système de classification », dans *The assessment of social research*, extraits de pages 16-47 et 66-6, traduits par Brigitte Malenfant et synthèse des chapitres 2 et 4 préparée par Alice home, Itasca, Peacock.

Tremblay, A. 1968). « Les objectifs de la planification scolaire», dans *Les services sociaux scolaires*, colloque sur le service social scolaire organisé par le Ministère de la Famille et du Bien-être social et le Ministère de l'Éducation, Québec.

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 numéro 95*. pp. 41-45.

ANNEXES

ANNEXE I

**LA SPÉCIFICITÉ DU SERVICE SOCIAL AU SEIN D'UNE ÉQUIPE
MULTIDISCIPLINAIRE EN MILIEU SCOLAIRE**

A) CARATÉRISTIQUES SOCIODÉMOGRAPHIQUES

1. Quel est votre sexe ? féminin masculin
2. Quel est votre âge ? _____ ans
3. Quel est le dernier diplôme obtenu en service social ?
 baccalauréat maîtrise
4. Avez-vous reçu une formation dans une autre discipline ?
 Oui Non Si oui laquelle ? _____
5. Depuis combien d'années exercez-vous ?
 En service social : _____ années
 En CLSC : _____ années
 En service social scolaire : _____ années
6. Sous quel titre d'emploi exercez-vous dans votre milieu de travail ?
 Travailleur social
 Agent de relations humaines
 Autre _____
7. Adhérez-vous à l'OPTSQ à la demande de votre employeur ? Oui Non

B) CARACTÉRISTIQUES DE LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE

8. Dans combien d'écoles intervenez-vous ?
 Indiquez le pourcentage du temps de travail dans chaque cas.
 Primaires : _____ écoles _____ %
 Secondaires : _____ écoles _____ %
9. Estimez dans quelle proportion les demandes vous sont adressées ?
 Le jeune lui-même : _____ %
 Les professeurs : _____ %
 La direction : _____ %
 L'équipe école : _____ %
 La DPJ : _____ %
 Les parents : _____ %
 Autres : _____ % Expliquez _____

10. Quelles sont les principales problématiques auxquelles vous faites face dans ce milieu ?

- _____

- _____

- _____

11. Pouvez-vous nous indiquer l'approche qui vous inspire le plus ?

Approche systémique

Intervention en situation de crise

Approche structurelle

Approche écologique

Autre _____

Autre _____

12. Comment se répartit votre temps de travail ?

Activités	Estimation du temps (heures / semaine)
Réunions en milieu scolaire	
Réunions au CLSC	
Interventions planifiées (rendez-vous, etc.)	
Réponses à des demandes individuelles	
Rédaction (dossiers, rapports)	
Statistiques	
Activités de prévention (groupe)	
Autre(s) activité(s) :	

13. Quels sont vos principaux objectifs d'intervention dans ce milieu ?

**C) NATURE DE LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE
DANS L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE**

14. Existe-t-il dans votre milieu de travail une équipe-école constituée de différents professionnels ? Oui Non

Si oui, de quels types d'intervenants ou de gestionnaires cette équipe est-elle constituée ?

Types d'intervenants / gestionnaires	Nombre
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>

15. Avez-vous tendance à référer des élèves à vos collègues d'autres disciplines faisant partie de l'équipe-école ? Oui Non

Donnez-nous des exemples de situations où vous avez jugé nécessaire de faire de telles références ?

16. Vos collègues vous réfèrent-ils à leur tour des élèves ? Oui Non
Dans quel genre de situations ?

17. La multidisciplinarité et l'interdisciplinarité sont deux concepts différents qui réfèrent à des modes bien particuliers de fonctionnement en équipe.

? *La multidisciplinarité* correspond à la somme des expertises de professionnels issus de différentes disciplines et dont les actions se posent d'une façon parallèle dans une équipe (Denis, 2001).

? *L'interdisciplinarité* repose sur des intervenants de formations différentes qui travaillent ensemble... « en vue d'une intervention concertée à l'intérieur d'un partage commun de tâche » (Hébert, 1997, dans Denis, 2001 : 36).

Estimez-vous que votre pratique en milieu scolaire est :

- Davantage inspirée par la multidisciplinarité
- Partagée entre les deux
- Davantage inspirée par l'interdisciplinarité

18. Quel est votre apport spécifique en tant que travailleur social au sein de l'équipe-école ?

19. Considérez-vous que cette spécificité est reconnue par les membres de l'équipe ?
 Oui Non

Expliquez _____

20. Si vous avez répondu non à la question 19, dites-nous ce qui pourrait contribuer à une plus grande reconnaissance du service social en milieu scolaire. Si vous avez répondu oui à la question 19, passez à la question 21.

21. Quelles sont les principales attentes de l'école à l'égard de votre travail ?

- _____
- _____
- _____

22. Globalement êtes-vous satisfait(e) de vos rapports avec l'école ?

Oui Non

23. Qu'est-ce qui contribue à ce niveau de satisfaction ou d'insatisfaction ?

**D) INSCRIPTION DE VOTRE PRATIQUE PROFESSIONNELLE
DANS L'ÉQUIPE MULTIDISCIPLINAIRE DU CLSC**

24. De quels types de professionnels l'équipe multidisciplinaire est-elle constituée ?

Types de professionnels	Nombre
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

25. La multidisciplinarité et l'interdisciplinarité sont deux concepts différents qui réfèrent à des modes bien particuliers de fonctionnement en équipe.

En vous référant aux définitions déjà fournies à la question 16, estimez-vous que votre pratique au CLSC est :

- Davantage inspirée par la multidisciplinarité
- Partagée entre les deux
- Davantage inspirée par l'interdisciplinarité

26. Comment décrivez-vous votre relation avec les autres professionnels exerçant au sein de cette équipe ?

27. Avez-vous tendance à référer des élèves à vos collègues d'autres disciplines faisant partie de l'équipe multidisciplinaire du CLSC ? Oui Non
 Donnez-nous des exemples de situations où vous avez jugé nécessaire de faire de telles références ?

28. Vos collègues vous réfèrent-ils à leur tour des élèves ? Oui Non
 Dans quel genre de situations ?

29. Quelle est votre contribution spécifique en tant que travailleur social au sein de l'équipe jeunesse ?

30. Considérez-vous que cette spécificité est reconnue par les membres de l'équipe jeunesse ? Oui Non
 Expliquez _____

31. Si vous avez répondu non à la question 30, dites-nous ce qui pourrait contribuer à une plus grande reconnaissance du service social en milieu scolaire par les membres de l'équipe jeunesse. Si vous avez répondu oui à la question 30, passez à la question 32.

32. Avez-vous l'occasion d'affirmer votre rôle spécifique en contribuant à l'élaboration d'une programmation annuelle (objectifs, projets, rôles, etc.) ?

E) PRATIQUES EN CONCERTATION ET PARTENARIAT

33. Avez-vous eu des occasions de collaboration avec le CJ au cours des deux dernières années ?

34. Dans un effort d'élargissement de ces interventions concertées, croyez-vous que les ressources de l'école puissent faire équipe avec les intervenants du CLSC et du CJ ?

F) BESOINS DE SUPERVISION ET DE FORMATION

35. Le CLSC vous offre-t-il de la supervision ? Oui Non

Si oui, de quelle nature ?

- Rencontres individuelles
- Rencontres de groupe
- Consultation
- Supervision par les pairs
- Autre forme _____

Si non, pourriez-vous nous exprimer vos besoins en supervision ?

De quelle forme de supervision auriez-vous le plus besoin ?

- Rencontres individuelles
- Rencontres de groupe
- Consultation
- Supervision par les pairs
- Autre forme _____

36. Le CLSC vous assure-t-il de la formation ? Oui Non

Si oui, quel genre de formation recevez-vous ?

Si non, quels seront vos besoins ?

G) MESURE DE L'ÉTAT DE STRESS

37. La façon dont vous vous êtes senti(e) durant la dernière semaine a pu être différente de celle dont vous vous êtes senti(e) l'année passée. Pouvez-vous nous dire avec quelle fréquence, **au cours de la dernière semaine**.

SVP, encercler le chiffre adéquat.

	Jamais	De temps en temps	Assez souvent	Très souvent
a) vous êtes-vous senti(e) tendu(e) ou sous pression ?	1	2	3	4
b) avez-vous ressenti des peurs ou des craintes ?	1	2	3	4
c) vous êtes-vous senti agité(e) ou nerveux(se) intérieurement ?	1	2	3	4
d) vous êtes-vous senti(e) désespéré (e) en pensant à l'avenir ?	1	2	3	4
e) vous êtes-vous senti(e) seul(e) ?	1	2	3	4
f) vous êtes-vous senti(e) découragé(e) ou avez-vous eu les bleus ?	1	2	3	4
g) vous êtes-vous senti(e) ennuyé(e) ou peu intéressé(e) par les choses ?	1	2	3	4
h) avez-vous pleuré facilement ou vous êtes-vous senti(e) sur le point de pleurer ?	1	2	3	4
i) vous êtes-vous laissé(e) emporter contre quelqu'un ou contre quelque chose ?	1	2	3	4
j) vous êtes-vous senti(e) négatif(ve) envers les autres ?	1	2	3	4
k) vous êtes-vous senti(e) facilement contrarié(e) ou irrité (e) ?	1	2	3	4
l) vous êtes-vous fâché(e) pour des choses sans importance ?	1	2	3	4
m) avez-vous eu des blancs de mémoire ?	1	2	3	4
n) avez-vous eu des difficultés à vous souvenir des choses ?	1	2	3	4

Si, dans le cadre de votre pratique professionnelle, vous avez élaboré une programmation ou de projets particuliers contribuant à la clarification du rôle du service social, nous vous invitons à nous faire parvenir les documents produits

Nous vous remercions pour votre collaboration

ANNEXE II

Invitation à participer à une recherche sur votre pratique

Dans le cadre de son doctorat en service social à l'université de Montréal, Houwayda Matta cherche à cerner la contribution spécifique du service social au sein d'une équipe multidisciplinaire en milieu scolaire. Ce projet de recherche est dirigé par Claude Larivière, professeur à l'École de Service social de l'Université de Montréal qui s'intéresse depuis plusieurs années à l'identité des travailleurs sociaux dans différents contextes de pratique.

L'Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec a accepté d'apporter sa collaboration en vous faisant parvenir ce questionnaire, accompagné d'une enveloppe pré-adressée pour le retour. Le choix des destinataires s'est fait au hasard, sans que nous ayons accès à la liste des membres travaillant pour un CLSC en milieu scolaire. Aussi, nous ne pouvons vous relancer et nous vous demandons de nous retourner le questionnaire, qui prend 30 minutes pour être complété au plus tard le 30 juin 2003.

Le but de la recherche est d'explorer votre perception quant à votre contribution spécifique au sein de l'équipe multidisciplinaire du CLSC et/ou de celle de l'établissement scolaire. Il n'y a pas eu de recherches sur ce sujet et les résultats donneront lieu à un article dans la revue *Intervention* après la soutenance de la thèse.

De plus, vous êtes invité(e)s à nous faire parvenir tout document produit dans le cadre de votre pratique (programmation, définition de vos rôles à l'école, etc.) et qui pourrait compléter l'apport du questionnaire.

Nous vous remercions de votre contribution à l'amélioration des connaissances professionnelles.

Houwayda Matta
Doctorante en service social

Claude Larivière, travailleur social
Professeur agrégé

ANNEXE III

LETTRE DE L'OPTSQ ADRESSÉE AUX TRAVAILLEURS SOCIAUX SCOLAIRES



Ordre professionnel
des travailleurs sociaux du Québec

*L'humain.
& tout le reste.*

Le 15 mai 2003

Chère collègue, cher collègue,

Il me fait plaisir de vous informer que votre Ordre a accepté de soutenir le projet de recherche doctoral de Mme Houwayda Matta, dirigé par Monsieur Claude Larivière, travailleur social, professeur agrégé à l'École de service social de l'Université de Montréal.

Cette recherche porte sur la spécificité du service social au sein d'une équipe multidisciplinaire en milieu scolaire et contribuera sans doute au développement de notre profession dans ce secteur.

J'espère que vous pourrez répondre à l'invitation qui vous est faite de compléter le questionnaire ci-joint et vous remercie à l'avance de votre généreuse participation.

Je vous prie d'agréer, chère collègue, cher collègue, mes chaleureuses salutations.

Le président,



Claude Leblond, t.s., m.s.s.

CL/hh

ANNEXE IV**Invitation à participer au prétest d'un questionnaire portant sur votre pratique**

Dans le cadre de son doctorat en service social à l'université de Montréal, Houwayda Matta cherche à cerner la contribution spécifique du service social au sein d'une équipe multidisciplinaire en milieu scolaire. Ce projet de recherche est dirigé par Claude Larivière, professeur à l'École de Service social de l'Université de Montréal qui s'intéresse depuis plusieurs années à l'identité des travailleurs sociaux dans différents contextes de pratique.

Le but de la recherche est d'explorer la perception des travailleurs sociaux scolaires quant à leur contribution spécifique au sein de l'équipe multidisciplinaire du CLSC et/ou de celle de l'établissement scolaire.

Ce prétest vise à s'assurer que le questionnaire soit le plus clair possible pour les répondants. Nous vous remercions donc de votre contribution et nous vous demandons de bien vouloir évaluer notre questionnaire et nous le retourner au plus tard le 30 avril.

Houwayda Matta
Doctorante en service social

Claude Larivière, travailleur social
Professeur agrégé

ANNEXE V

Fiche d'évaluation du questionnaire

1- Considérez-vous que les questions sont claires ?

Oui ? Non ?

Si non, quelle question mériterait d'être corrigée ?

2- Que pensez-vous de l'ordre des questions ?

3- Combien de minutes avez-vous consacré à remplir ce questionnaire ? _____ minutes

4- Y a-t-il des questions inutiles à votre avis ?

5- Y a-t-il des questions qu'il faudrait ajouter pour bien cerner la spécificité du service social scolaire en équipe multidisciplinaire ?

Merci de votre collaboration

Annexe VIII
Guide d'entrevue téléphonique pour la validation des résultats

**La spécificité du service social
au sein d'une équipe multidisciplinaire en milieu scolaire**

- 1- Les répondants évoquent les problématiques scolaires en désignant les difficultés d'adaptation et d'apprentissage rencontrées par le jeune, et manifestées le plus souvent par un manque de rendement, une absence de motivation et un décrochage scolaire ainsi que par des troubles de comportement. Les répondants se montrent plus enclins à orienter les élèves présentant des difficultés de cet ordre aux collègues des autres disciplines. Nous constatons que ces problématiques ne constituent pas en tant que telles une spécificité à l'action des travailleurs sociaux scolaires, notamment lorsqu'il s'agit de troubles de comportement. Elles s'avèrent alors un objet indirect d'intervention sociale puisqu'elles motivent d'une part les interventions posées auprès de la famille et nécessitent d'autre part une consultation au personnel scolaire et des activités de prévention. Qu'en pensez-vous ?
- 2- La relation avec l'école est perçue par 82 % des répondants comme étant positive, ce qui diverge avec un certain malaise exprimé par les travailleurs sociaux des années 80 qui se montraient comme étant en quête de pouvoir et de légitimité auprès du milieu scolaire. Comment expliquez-vous cette divergence ?
- 3- Bien que la relation avec l'école s'avère positive pour la majorité des répondants, il n'en demeure pas moins que cette relation souffre d'imperfection, 37 % des répondants (dont certains se disaient satisfaits) critiquant particulièrement la philosophie rigide du milieu scolaire. Le mécontentement exprimé par ces répondants nous permet de faire le constat qu'il y a encore du chemin à faire pour les travailleurs sociaux pour s'affirmer en tant que partenaires à part entière vis-à-vis du système scolaire. Qu'en pensez-vous ?
- 4- Le principal aspect qui ressort de l'analyse des propos des répondants à notre recherche comme étant spécifique à l'action des travailleurs sociaux dans les écoles, consiste dans l'intervention auprès des familles. Cependant, ce type d'intervention constituait davantage une source de tension pour les premiers travailleurs sociaux scolaires dans la mesure où ils se sentaient menacés au plan de l'avancement d'autres professionnels sur le plan familial. Comment expliquez-vous ce changement d'attitudes ?
- 5- La majorité des répondants se disent satisfaits de leur relation avec les autres professionnels, ce qui diverge considérablement avec les propos recueillis de leurs collègues à la fin des années 80. Ces derniers accusent les autres professionnels notamment les infirmières, par un empiètement sur leur champ de pratique. Comment expliquez-vous cette divergence ?
- 6- Le mandat des travailleurs sociaux scolaires, qui se définit principalement à partir des orientations privilégiées par les ententes ministérielles, accorde une place à la prévention

dans l'ensemble des services dispensés à la population scolaire. Cependant, la prévention ne ressort pas clairement dans les propos des répondants comme étant une action à privilégier, puisqu'elle ne figure que parmi les objectifs de 25 % des travailleurs sociaux. Comment expliquer-vous cette situation ?

7- Les réponses obtenues des participants à notre recherche révèlent une concertation étroite avec le CJ. À ce titre, la protection des jeunes s'avère une tâche inhérente au rôle des travailleurs sociaux scolaires bien qu'elle soit mentionnée par une minorité des répondants dans l'une ou l'autre des parties du questionnaire. Ceci nous mène à nous demander si les travailleurs sociaux continuent toujours de considérer, à l'égard de leurs collègues des années 80, que la contribution qui leur est demandée à ce plan ne relève pas de leur principale mission en milieu scolaire et ne fait que les surcharger. Qu'en pensez-vous ?

8- Alors que les premiers travailleurs sociaux mentionnaient des inconvénients à leur double appartenance à l'école et au CLSC, une minorité des répondants à notre recherche déplorent cette double appartenance dans leur relation avec l'école. Comment expliquez-vous ce changement d'attitudes ?

ANNEXE VI**Lettre au président de l'OPTSQ**

Bonjour M. Leblond

Vous avez déjà accepté en tant que président de l'Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec, d'apporter une collaboration à notre recherche en faisant parvenir un questionnaire aux travailleurs sociaux scolaires intervenant à partir du CLSC dans le milieu scolaire. À titre de rappel la recherche en question porte sur la spécificité du service social au sein d'une équipe multidisciplinaire en milieu scolaire.

Nous venons par la présente vous mettre au courant de l'analyse préliminaire des résultats que nous avons obtenus. Les travailleurs sociaux scolaires participant à notre recherche définissent globalement leur spécificité par leur adhésion à une approche globale (de type systémique) et par l'intervention auprès des jeunes et de leurs familles. Les répondants expriment leur satisfaction professionnelle tant au niveau de leur relation au personnel scolaire, notamment à l'équipe-école, qu'au niveau de leur relation aux différents professionnels de l'équipe multidisciplinaire du CLSC.

Ces résultats divergent en quelque sorte avec la littérature recueillie aux alentours de la fin des années 80 auprès des TS du Québec. Cette dernière révélait un malaise vécu par les travailleurs sociaux scolaires dans leur relation aux professionnels issus des autres disciplines et dans l'affirmation de leur identité professionnelle.

Après discussion de ces différences avec notre directeur de thèse, M. Claude Larivière, nous trouvons qu'il y a un intérêt à chercher à expliquer cette divergence. Nous avons pensé rencontrer six intervenants scolaires ayant accompagné l'évolution du service social dans les écoles afin de nous aider à cerner les enjeux sous-jacents à cette évolution.

Nous venons alors solliciter votre collaboration pour nous aider à rejoindre ces intervenants en espérant que vous seriez intéressé par cette initiative et que vous nous facilitiez cette démarche.

Veillez agréer monsieur l'expression des sentiments les plus distingués

Houwayda Matta
Doctorante en Service social

Université de Montréal

ANNEXE VII

Invitation à participer à La validation des résultats d'une recherche sur votre pratique

Dans le cadre de son doctorat en service social à l'Université de Montréal, Houwayda Matta cherche à cerner la contribution spécifique du service social au sein d'une équipe multidisciplinaire en milieu scolaire. Ce projet de recherche est dirigé par Claude Larivière, professeur à l'École de Service social de l'UdeM qui s'intéresse depuis plusieurs années à l'identité des travailleurs sociaux dans différents contextes de pratique.

Le but de la recherche est d'explorer la perception des travailleurs sociaux scolaires quant à leur contribution spécifique au sein de l'équipe multidisciplinaire du CLSC et/ou de celle de l'établissement scolaire. L'Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec a accepté d'apporter sa collaboration pour la cueillette des données relative à cette recherche et qui consiste dans un questionnaire adressé à ses membres exerçant en milieu scolaire.

Une analyse préliminaire des résultats de la recherche montre que les travailleurs sociaux scolaires définissent globalement leur spécificité par leur adhésion à une approche globale (de type systémique) et par l'intervention auprès des familles des jeunes en difficulté. Les répondants expriment leur satisfaction professionnelle tant au niveau de leur relation au personnel scolaire, notamment à l'équipe-école, qu'au niveau de leur relation aux différents professionnels de l'équipe multidisciplinaire du CLSC.

Ces résultats divergent en quelque sorte avec la littérature recueillie vers la fin des années 80 auprès des travailleurs sociaux scolaires du Québec. Cette dernière révélait un malaise vécu par ces intervenants dans leur relation avec les professionnels issus des autres disciplines et dans l'affirmation de leur identité professionnelle.

Après discussion de ces différences avec notre directeur de thèse, nous trouvons qu'il y a un intérêt à chercher à expliquer cette divergence. Nous considérons que les intervenants sociaux scolaires ayant accompagné l'évolution du service social dans les écoles sont les mieux placés pour nous donner les clarifications nécessaires. Nous sollicitons alors votre participation à une entrevue téléphonique d'un maximum de 30 minutes pour discuter de la divergence dont il est question, notamment des enjeux sous-jacents à l'évolution de votre pratique. Un questionnaire vous sera transmis à l'avance par courrier électronique afin de vous familiariser avec les thèmes à discuter durant l'entrevue.

Nous vous remercions de votre contribution et nous vous demandons de bien vouloir nous transmettre votre consentement à participer à cette démarche, au plus tard le 30 juin et ce en communiquant avec Houwayda Matta au numéro de téléphone : [REDACTED] ou par courriel :

Houwayda Matta
Doctorante en service social

Claude Larivière, travailleur social
Professeur agrégé

ANNEXE IX

**GUIDE D'ENTREVUE POUR
LA COLLECTE DE DONNÉES AU LIBAN****La spécificité du service social au sein d'une équipe multidisciplinaire
en milieu scolaire**

- 1- Quelles sont les principales problématiques auxquelles vous faites face dans le milieu scolaire où vous intervenez ?
- 2- Quels sont les principaux objectifs du service social scolaire dans le milieu où vous exercez ?
- 3- Est-ce qu'il y a une approche particulière qui inspire vos interventions ? Quelles sont les caractéristiques du milieu ou de la population avec qui vous travaillez qui rend l'utilisation de cette approche pertinente ?
- 4- Pouvez-vous nous décrire les principales activités que vous effectuez dans votre milieu scolaire ?
- 5- Pouvez-vous nous décrire les principales attentes de l'école à l'égard de votre travail ?
- 6- La direction ou le personnel de l'école vous réfèrent-ils des élèves ? Dans quelles situations ?
- 7- Existe-t-il dans votre milieu de travail d'autres types de professionnels avec qui vous êtes appelés à collaborer ? Jugez-vous que vous constituez avec ces professionnels une équipe de travail dans ce milieu ?
- 8- Avez-vous tendance à référer des élèves à vos collègues d'autres disciplines ou à demander la collaboration de ces derniers dans certains projets que vous effectuez en milieu scolaire ? Donnez-nous des exemples de situations où vous avez jugé nécessaire d'avoir recours à ces professionnels.

- 9- Vos collègues vous réfèrent-ils à leur tour des élèves ou demandent-ils votre contribution ? Dans quel genre de situations ?
- 10- À partir de votre expérience de collaboration avec différents types de professionnels agissant en milieu scolaire, comment décrivez-vous votre apport spécifique en tant qu'assistante sociale dans ce milieu ?
- 11- Considérez-vous que cette spécificité est reconnue par les autres professionnels ? Par le personnel de l'école ?
- 12- Avez-vous l'occasion d'affirmer votre rôle spécifique en contribuant à l'élaboration d'une documentation particulière telles que une programmation annuelle (objectifs, projets), une description de votre rôle, etc. ?
- 13- Qu'est-ce qui pourrait, à votre avis, contribuer à une plus grande reconnaissance du service social en milieu scolaire ?

Caractéristiques sociodémographiques

Sexe :

Âge :

Dernier diplôme obtenu en service social :

Autre (s) formation (s) s'il y a lieu :

Années d'expérience :

En service social :

En service social scolaire :

ANNEXE X

Formulaire de consentement

La recherche auprès des êtres humains rend obligatoire le consentement écrit des personnes participant à l'étude. Cela ne veut pas dire, bien entendu, que la recherche dont il est question ici comporte nécessairement des risques.

Je _____ suis intéressé (e) à participer à cette recherche menée par Houwayda Matta qui dans le cadre de son doctorat en service social à l'université de Montréal, cherche à cerner la contribution spécifique du service social au sein d'une équipe multidisciplinaire en milieu scolaire. Ce projet de recherche est dirigé par Claude Larivière, professeur à l'École de Service social de l'Université de Montréal.

La présente recherche porte sur la perception des travailleurs(euses) sociaux(les) scolaires du rôle spécifique du service social au sein d'une équipe multidisciplinaire exerçant en milieu scolaire. Elle vise à préciser les objectifs du service social à l'école, à faire ressortir la contribution spécifique du service social dans une équipe multidisciplinaire en milieu scolaire et à définir les rapports à établir avec les autres professionnels en oeuvre dans ce milieu. Soulignons que la recherche se déroule en deux temps, le terrain scolaire québécois ayant constitué la cible principale de la recherche dont les résultats ont servi pour explorer les perspectives dans le contexte scolaire libanais.

Je sais que je ne suis pas obligé(e) de participer à cette recherche et que je peux me retirer à n'importe quel moment, sans être pénalisé (e) sous aucune forme. Ma collaboration consistera à participer à une entrevue d'une durée approximative d'une heure, qui sera menée par la chercheure.

En principe, je suis invité (e) à répondre à toutes les questions, mais j'ai toutefois la liberté de choisir de ne pas répondre à des questions qui me causeraient de la gêne. Je donne mon consentement pour que les données recueillies soient utilisées seulement par la chercheure et pour les seules fins de la recherche. Ces données vont être absolument détruites après l'étude.

Ma participation à la recherche demeurera strictement confidentielle, aucun membre du personnel scolaire ne saura que j'y ai participé. En plus, les informations données demeureront dans l'anonymat et ne seront pas transmises ou publiées en portant mon nom.

Je peux accepter ou refuser que les entrevues soient enregistrées. En cas d'enregistrement, les bandes magnétiques ne seront écoutées que par la chercheure et seront détruites à la fin des transcriptions.

Cochez l'option qui vous convient :

J'accepte qu'on enregistre mon entrevue ?

Je refuse qu'on enregistre mon entrevue ?

Les résultats de cette recherche seront disponibles à l'École Libanaise de Formation Sociale de l'Université Saint-Joseph à Beyrouth et à l'École de Service Social de l'Université de Montréal au Canada.

Pour tout renseignement supplémentaire, la chercheure sera disponible à l'École Libanaise de Formation Sociale au numéro suivant : 01- 614-047. En plus, vous pouvez communiquer avec le professeur Claude Larivière à l'École de Service Social de l'Université de Montréal (tél: (514) 343-7224)

Signature du (de la) participant (e) _____ date

Signature de la chercheure _____ date

