

Une meilleure harmonisation des services offerts aux jeunes à risque et à leur famille : que savons-nous?

Rollande Deslandes et Richard Bertrand

Volume 27, numéro 2, automne 2002

Les réseaux intégrés de services

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/014561ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/014561ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue Santé mentale au Québec

ISSN

0383-6320 (imprimé)

1708-3923 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Deslandes, R. & Bertrand, R. (2002). Une meilleure harmonisation des services offerts aux jeunes à risque et à leur famille : que savons-nous? *Santé mentale au Québec*, 27(2), 136–153. <https://doi.org/10.7202/014561ar>

Résumé de l'article

Cette recension des écrits examine le mouvement vers l'intégration des services. Après avoir présenté une définition de ce concept, les auteurs abordent les fondements théoriques et décrivent les modèles de base en portant une attention particulière au modèle d'école communautaire avec services intégrés. Ils discutent ensuite des éléments d'appréciation des initiatives d'intégration de services tels les défis et les conditions qui facilitent leur émergence. Un cadre conceptuel unificateur est mis de l'avant et une discussion sur les modèles de gestion s'ensuit. Les auteurs présentent quelques exemples d'échec et de réussite avec leurs caractéristiques spécifiques et concluent avec une analyse critique de l'applicabilité du modèle dans le contexte québécois.



Une meilleure harmonisation des services offerts aux jeunes à risque et à leur famille : que savons-nous ?

Rollande Deslandes*

Richard Bertrand**

Cette recension des écrits examine le mouvement vers l'intégration des services. Après avoir présenté une définition de ce concept, les auteurs abordent les fondements théoriques et décrivent les modèles de base en portant une attention particulière au modèle d'école communautaire avec services intégrés. Ils discutent ensuite des éléments d'appréciation des initiatives d'intégration de services tels les défis et les conditions qui facilitent leur émergence. Un cadre conceptuel unificateur est mis de l'avant et une discussion sur les modèles de gestion s'ensuit. Les auteurs présentent quelques exemples d'échec et de réussite avec leurs caractéristiques spécifiques et concluent avec une analyse critique de l'applicabilité du modèle dans le contexte québécois.

En ce début du XXI^e siècle, de nombreux cris d'alarme sont lancés relativement à la complexité des problèmes des jeunes et de leurs familles (abandon scolaire, suicide, maladies vénériennes, SIDA, échecs scolaires, grossesses précoces, criminalité juvénile, familles dépassées, pauvreté sans emploi, aliénation et violence). Parmi les hypothèses émises pour expliquer cet échec institutionnel figurent la fragmentation et la spécialisation des institutions elles-mêmes qui ne permettent pas de proposer des solutions holistiques potentiellement plus efficaces à des problèmes complexes et interreliés. Le mouvement associé à l'intégration des services destinés aux élèves et à leurs familles a émergé suite au constat selon lequel la réussite scolaire et éducative d'un enfant est compromise si ses besoins primaires ne sont pas comblés. En solo,

* Ph. D, t.s., professeure, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

** Ph.D., professeur, Département des fondements et des pratiques en éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

Les auteurs ont préparé cette recension des écrits à partir d'une revue de la documentation sur « La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève : une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés » (SR-3572) qu'ils ont réalisée grâce à une action concertée (CQRS-MEQ, 2000-01).

l'école ne suffit plus. Le renfort concerté de partenaires apparaît comme une mesure susceptible d'assurer un continuum de services s'adressant aux élèves en difficulté et leurs familles.

Jusqu'à récemment, la réforme du système de l'éducation et celle des services offerts aux jeunes et à leur famille se sont déroulées de façon plus ou moins indépendante. Dans *Goals 2000: Educate America Act et le Reauthorized Elementary and Secondary Education Act*, les politiciens américains soulignent l'importance accordée à la santé, à la nutrition et aux services sociaux pour favoriser la réussite des élèves. Au Québec, « créer un environnement favorable aux apprentissages et à la réussite de tous les élèves » et « favoriser une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés » correspondent à deux voies d'action privilégiées par la politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999). Comme quoi, aujourd'hui, il devient de plus en plus incontournable de lier la réforme en éducation à celle des services offerts aux jeunes et à leurs familles (Adelman, 1996; Burt et al., 1998; Crowson et Boyd, 1993; Dryfoos, 1994, 1998a, 1998b; Keith, 1996; MEQ, 1999; Sailor et Skrtic, 1996; Skrtic et Sailor, 1996; Smrekar et Mawhinney, 1999; U.S.Ed., 1995, 1996).

À partir d'une recension de travaux surtout américains car plus nombreux, cet article se propose de traiter des fondements théoriques du mouvement vers l'intégration des services et des modèles de base des diverses initiatives. Des éléments d'appréciation de ces initiatives tels les défis, les appréhensions et les conditions facilitantes sont ensuite présentés. En dernier lieu, des exemples d'initiatives et les résultats de leur évaluation sont discutés. Les auteurs concluent avec une analyse critique de l'applicabilité du concept d'école communautaire avec services intégrés au Québec.

Contexte théorique

La notion d'intégration des services renvoie à l'incorporation des services éducatifs, des services sociaux et des services de santé physique et mentale dans un guichet unique de distribution auquel collaborent les éducateurs, les intervenants sociaux et les intervenants en santé physique afin d'offrir des services personnalisés aux enfants et à leurs familles (Calfee et al., 1997; Dryfoos, 1998a; Sailor et Skrtic, 1996; U.S. Ed. 1995, 1996). Les objectifs du mouvement en faveur de l'intégration des services consistent à rendre les services plus accessibles, améliorer les études de cas, mieux coordonner les ressources, réduire la redondance et accroître l'efficacité dans la distribution des services (Adelman, 1996; Calfee et al., 1997).

Les écrits portant sur l'intégration des services se fondent sur différentes assises théoriques. Le modèle privilégié est sans contredit le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979, 1986) qui contribue à une meilleure compréhension de l'influence des différents contextes de vie sur le développement et le bien-être des enfants et des adolescents. Les contextes au sein desquels les jeunes évoluent incluent les processus familiaux, les pairs, les sources de soutien social, les ressources de la communauté, le voisinage, les écoles, etc. (Burt et al., 1998). Les notions d'*empowerment*, de capital humain, social et culturel et de développement communautaire sont aussi associées aux interactions entre les éducateurs, les parents, les intervenants et les autres membres de la communauté (Crowson et Boyd, 1993; Smrekar et Mawhinney, 1999; Waddock, 1995; White et Wehlage, 1995). Clark et Engle (2000) suggèrent la prise en compte de théories du changement organisationnel pour mieux comprendre les processus d'implantation de programmes et leur impact.

Il n'existe pas un seul mais bien plusieurs modèles de base à l'intégration des services offerts aux jeunes et à leurs familles. Chaque modèle unique est modulé par les besoins, les ressources et les réalités politiques des communautés. Il existe trois sites potentiels pour un programme d'école avec services intégrés. Il peut s'agir de services situés dans la communauté ou liés à l'école, situés sur le site de l'école ou encore une combinaison de ces deux possibilités. La littérature rapporte plusieurs exemples de ces modèles qui ont atteint une certaine maturité (Burt et al., 1998; Dokor et Poertner, 1996; Smrekar et Mawhinney, 1999; U.S. Ed., 1995). Les services localisés dans la communauté sont administrés par des organismes auxquels les praticiens scolaires réfèrent, sous entente avec le secteur scolaire ou avec d'autres points de services (Dryfoos, 1998a). Sous cette catégorie, les auteurs incluent les services liés à l'école, cette dernière devenant un partenaire égal avec d'autres organismes de services engagés dans une entente-cadre. Il peut s'agir par exemple, de centres jeunesse qui offrent des programmes soit en toxicomanie, en mentorat ou certaines activités parascolaires ou encore de centres de ressources familiales qui mettent de l'avant des services pour la clientèle préscolaire, des services d'éducation parentale, d'alphabétisation, ou des services reliés à la santé, à l'alimentation ou à l'habillement. Les services situés sur le site de l'école comprennent aussi des services de santé physique et de santé mentale, des centres de ressources familiales avec services de soutien et d'éducation parentale, des services de garde après l'école et d'intervention en situation de crise. Ces services sont souvent introduits par des agences externes. L'école devient alors le principal centre d'organisation pour la

location, l'administration et l'intégration des services (Cosmos, 2001, Dryfoos, 1994, 1998 a, b ; Skrtic et Sailor, 1996 ; U.S.Ed., 1995). Selon les ressources disponibles, certaines écoles choisissent de recourir à un modèle mixte combinant à la fois des services offerts sur le site et à l'extérieur (Calfee et al., 1997). Quel que soit le modèle privilégié, l'école demeure le point de départ.

Depuis quelques années, les Américains ont assisté à l'émergence d'une multitude d'écoles communautaires avec services intégrés. Ces initiatives reposent sur la croyance selon laquelle l'école est tout indiquée comme point de liaison à cause de sa relation unique avec les élèves et les familles (Doktor, 1996 ; Smrekar et Mawhinney, 1999, Wyatt et Novak, 2000). Selon les tenants de cette approche, l'école représente le milieu de vie le plus important pour l'enfant et l'adolescent. L'école devient communautaire lorsqu'elle est ouverte le soir, les fins de semaine et pendant la saison estivale (Dryfoos, 1994, 1998 a, b, 2002 ; Jackson et Davis, 2000). Ce concept d'école communautaire avec services intégrés comprend la coordination ainsi que la location des services. Habituellement, deux catégories de programmes y sont offerts : (a) des services qui s'adressent à la personne, tels les services de santé physique (soins infirmiers, dentaires), de santé mentale (programmes en toxicomanie, prévention des grossesses précoces, du suicide, de la violence), d'entraînement aux habiletés sociales et de mentorat et les services familiaux (service de garde préscolaire et service de garde en milieu scolaire, éducation parentale, alphabétisation, prévention de la grossesse à l'adolescence ; services récréatifs, culturels et sportifs) et, (b) des services reliés à la qualité de l'éducation tels les programmes de récupération, de prévention d'abandon scolaire et les programmes incitatifs (mentorat) et de partenariat avec les entreprises et les universités. Les écoles communautaires représentent le modèle le plus complexe qui intègre un ensemble de services éducatifs, de services de santé et de services sociaux situés sur le continuum prévention, traitement et maintenance.

Éléments d'appréciation

Défis et réticences reliés à l'intégration des services

L'intégration des services implique des changements dans les structures administratives, les rôles des intervenants et la distribution des ressources humaines et financières. Changements qui bien souvent ne s'opèrent pas sans heurts ou sans litiges. Les difficultés rencontrées par les initiatives d'intégration des services ont été amplement documentées dans la littérature. Par exemple, nombre d'auteurs rapportent

des problèmes d'ordre administratif et bureaucratique tels les problèmes d'espace, les politiques salariales, la négociation de nouveaux rôles et de nouvelles relations, le type de leadership, la planification, les programmes de développement professionnel et les problèmes de communication et de confidentialité. Surviennent aussi des problèmes de résistance aux changements de pratiques. Selon Crowson et Boyd (1996), une importante tâche dans l'intégration des services consiste à dépasser les intérêts des organismes qui mettent l'accent sur la persistance et la reproduction des patterns institutionnels existants face à la pression de collaborer. Finalement, comme les politiques sur les liens interorganisationnels impliquent une redistribution et une appropriation de ressources organisationnelles (prestige, identité et statut), il en résulte parfois de la compétition pour le pouvoir et l'autonomie professionnelle. Certains travaux nuancent les résultats en discutant des dilemmes de structures et de processus en fonction d'un point sur le continuum de la coopération vers la collaboration et la coordination des services qui varie entre peu et beaucoup (Calfee et al., 1997; Carrière, 2001; Crowson, 1998; Crowson et Boyd, 1993, 1996; Larivière, 200; Smrekar et Mawhinney, 1999; Wyatt et Novak, 2000).

Ce n'est pas tout le monde qui adhère d'emblée au mouvement d'intégration des services. Différentes questions sont soulevées. Quels devraient être les rôles respectifs des professionnels et des bénévoles oeuvrant au sein d'organismes communautaires dans le cadre de services intégrés à guichet unique? Jusqu'où doit-on aller dans la gamme des services offerts? Qu'est-ce qui devrait primer: efficacité dans l'organisation des services ou égalité des chances? Des craintes sont aussi exprimées relativement aux écoles avec services intégrés. L'école doit-elle limiter sa mission à son rôle éducatif ou doit-elle reconnaître la nature écologique du développement de l'enfant et de l'adolescent? Que faire ou comment rejoindre les élèves qui ont abandonné l'école? Certains individus soutiennent que l'école n'a pas à s'immiscer dans les services de santé et de services sociaux. Des tenants du modèle basé dans la communauté croient que l'accessibilité doit être à plusieurs points de service. Ils craignent que la location des services à l'école limite la flexibilité et l'innovation ainsi que l'accès de la famille. Plusieurs pensent que pour être efficaces, la planification et l'implantation des services liés à l'école ne doivent pas être dominées par une institution en particulier (par exemple, école, secteurs de la santé et des services sociaux). Il y a aussi ceux qui perçoivent l'école comme une institution indépendante et historiquement résistante aux changements, et qui voient difficilement comment elle peut réussir à intégrer les services provenant d'organismes communautaires (Calfee et al., 1997;

Dryfoos, 1998a b; McMahon et al., 2000; Smrekar et Mawhinney, 1999). En dépit de ces appréhensions, Dryfoos (1998a) ne cache pas sa préférence pour les écoles comme sites de base. Cette auteure soutient que les écoles sont des institutions publiques qui devraient être utilisées par la communauté entière.

Conditions qui facilitent l'intégration des services

Les auteurs sont nombreux à considérer certaines conditions comme essentielles au succès des initiatives d'intégration des services. Calfee et al. (1997) y vont des recommandations suivantes : utiliser une approche incrémentielle, commencer petit, insister sur la qualité, se centrer sur les besoins des enfants et leurs familles, garder les canaux de communication ouverts, accueillir les rétroactions et surtout, persévérer. Ils attirent également l'attention sur la planification, une étape importante qui requiert beaucoup de temps et sur l'importance de développer une vision commune de l'initiative d'intégration des services à implanter. C'est au cours de cette étape que les participants précisent les buts, décident quels services et quels programmes seront offerts, dans quelle quantité et à qui ? Ce processus débute avec une analyse des besoins et des ressources de la communauté (étude de besoins, inventaire des ressources ; sondage, inventaire des services communautaires et des facilités physiques), suivi par une prise de décision quant aux ressources additionnelles requises (collaboration avec des écoles, des organismes communautaires, etc.). Le tout est ensuite précisé dans un plan d'action.

Parmi les autres conditions facilitantes figurent la formation offerte aux intervenants, le partage de l'information, l'instrumentation des pratiques nouvelles, un mécanisme de règlements de conflits et le soutien organisationnel du changement (Carrière, 2001). De telles initiatives d'intégration de services nécessitent des changements dans les fonctions des intervenants et des éducateurs. Ils doivent développer de nouvelles compétences (habiletés en communication, compréhension des dynamiques organisationnelles, etc.). À ce sujet, des auteurs préconisent une formation multidisciplinaire basée à la fois sur des activités générales et de spécialisation (Adelman, 1996 ; Doktor et Poertner, 1996 ; Smrekar et Mawhinney, 1999).

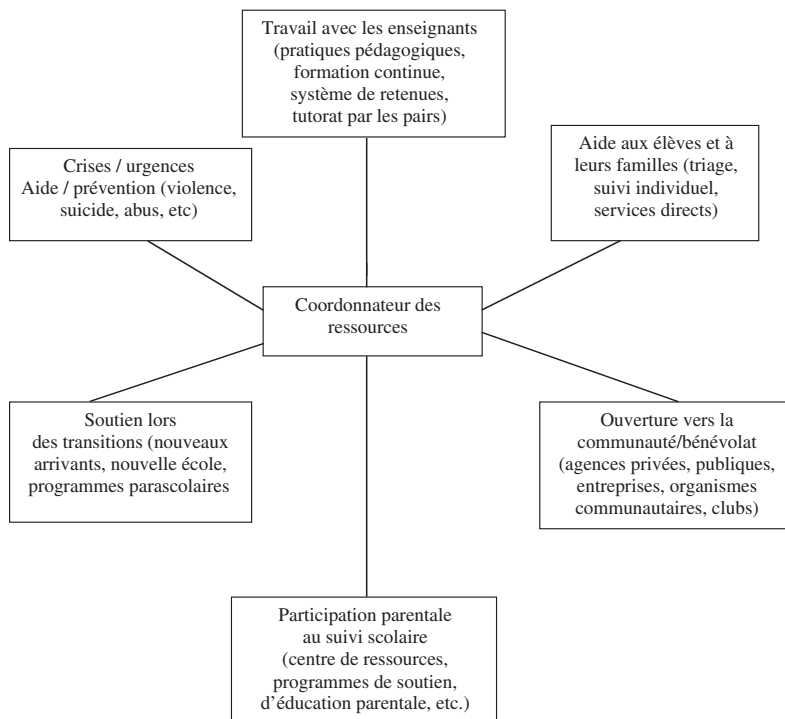
Afin d'augmenter l'efficacité des initiatives d'intégration des services, Adelman (1996) propose d'allier la réforme des services de la santé et des services sociaux à la réforme en éducation qui s'intéresse à la fois à l'enseignement et à l'administration des écoles. Adelman (1996) suggère un cadre conceptuel unificateur (enabling component) se

référant à un continuum d'activités globales et intégrées (par exemple, promotion, prévention, protection, récupération, adaptation/réadaptation et intégration/réintégration) nécessaires pour éliminer les obstacles à l'apprentissage et au développement des élèves. L'opérationnalisation de ce concept comprend six champs d'activités : (1) travail avec les enseignants pour promouvoir les apprentissages dans la classe (pratiques pédagogiques, formation continue des éducateurs, système de retenues et suspension des élèves, tutorat par les pairs, etc.) ; (2) aide aux élèves et à leurs familles (triage, étude de cas, services directs, services intégrés incluant ressources pour l'adaptation scolaire) ; (3) aide et suivi en situation de crise et prévention de la violence, du suicide, des abus, etc. ; (4) soutien lors des transitions (nouveaux arrivants, nouvelle école, transition école-travail, transition école et études supérieures, programmes d'activités parascolaires hors des heures de classe, etc.) ; (5) participation parentale au suivi scolaire (programmes de soutien parental, d'éducation parentale et de communication école-famille ; centre de ressources familiales) ; (6) ouverture vers la communauté incluant le recrutement de bénévoles et la création de collaboration avec des agences de services privées et publiques, des entreprises et des organismes communautaires (voir figure 1).

Il ne semble pas y avoir de consensus quant au modèle de gestion le plus efficace pour favoriser le succès des initiatives d'intégration. Dryfoos (1998 a, b) met en exergue un processus orienté vers la communauté où une agence communautaire assume la responsabilité de l'organisation et l'administration de l'initiative. Adelman (1996) décrit les composantes du processus de développement de programme qui met l'accent sur le rôle central joué par le facilitateur organisationnel (consultant externe). Ce dernier, muni d'une formation sur les changements systémiques agit comme catalyseur dans le cadre de la création d'un nouveau système de distribution de services. Le consultant quitte cependant une fois que le programme a été implanté (McMahon et al., 2000).

Le modèle de gestion d'Adelman (1996) comprend d'abord des équipes de programmes réparties en fonction des six champs d'activités offerts sur le site de l'école (voir figure 1). Elles sont constituées d'individus motivés et compétents qui s'occupent de planifier, d'implanter, d'évaluer et d'améliorer les programmes. Le coordonnateur de ressources, appuyé par son équipe, s'assure de la cohésion entre les programmes. Quant au facilitateur organisationnel, il travaille avec 10 à 12 écoles communautaires pendant la première année. La deuxième année, il aide d'autres écoles mais continue de répondre aux appels des écoles de la première cohorte. Son travail consiste à aider à développer le leadership

Figure 1
**Mesures de soutien pour favoriser l'apprentissage
et le développement de l'enfant et de l'adolescent
(six champs d'activités)**



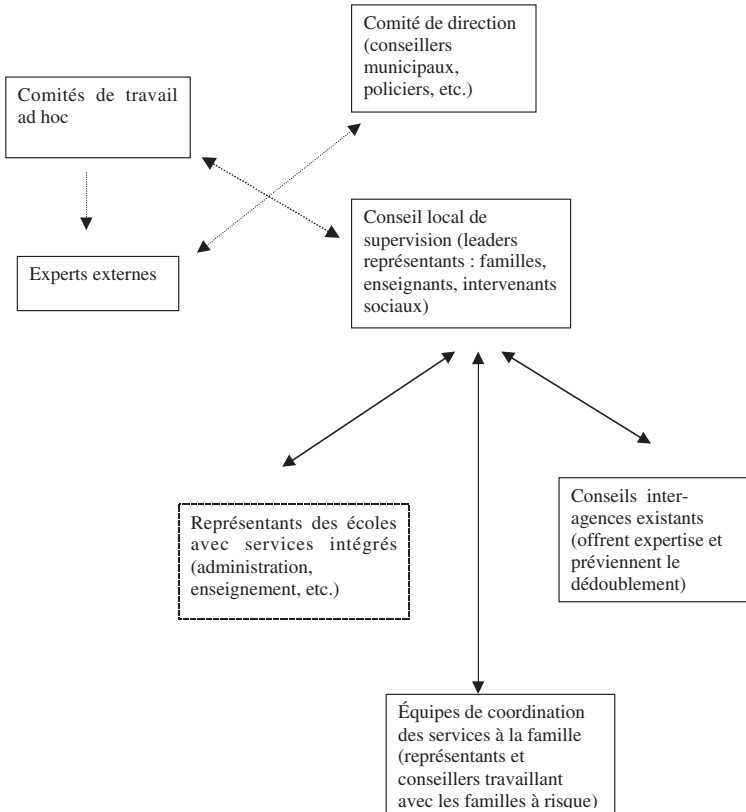
(*Enabling component, Learning Center Model, Adelman, 1996*) (traduction libre)

sur le site de l'école; élaborer les programmes avec les équipes de coordination et les équipes de programmes; faire des liens avec les services offerts dans la communauté; favoriser l'implication de la communauté et s'assurer que chacune des agences communautaires offrant des services sur le site de l'école a un représentant au sein l'équipe de coordination. Adelman suggère également un conseil inter-école qui coordonne et intègre les services, crée des liens et des collaborations entre les écoles et les agences de services et voit à l'évaluation.

De leur côté, Calfee et al. (1997) proposent un modèle de gestion localisé dans la communauté et composé d'un comité de direction, un conseil local de supervision, de conseils interorganisationnels existants, de représentants des écoles avec services intégrés et d'équipes de

coordination des services à la famille (voir figure 2). Un tel modèle pourrait fort bien s'arrimer avec le modèle d'Adelman qui se veut surtout local.

Figure 2
Modèle de gestion situé dans la communauté



(Calfee et al., 1997, p. 33) (traduction libre)

Exemples de réussite et d'échec

Au Québec, des initiatives empruntent déjà la voie vers une meilleure intégration des services. Mentionnons par exemple, *Concerto*, une initiative de concertation pour les élèves affichant des problèmes de comportement (Cloutier et Carrier, 1999 ; Quintal et al., 1999), et le mouvement « École en santé » qui propose un continuum de services aux

enfants et à leurs parents sur un territoire donné (RRSS Mauricie et Centre-du-Québec, 1998). Une équipe de la Régie Régionale de la Santé et des Services Sociaux de la Mauricie et du Centre-du-Québec se penche présentement sur l'intégration des Services Jeunesse (Journée d'étude du 7 juin 2001). Sur le territoire du CLSC de la Haute-Yamaska, une équipe travaille à la mise en oeuvre et au fonctionnement d'un réseau de services enfance-jeunesse-famille (Daudelin et al., 2000). Sur le plan provincial, les centres jeunesse et les CLSC s'efforcent de mettre en place un continuum de services à l'intention des jeunes (Larivière, 2001). À notre connaissance, les évaluations de ces initiatives ont porté jusqu'à maintenant sur les processus d'implantation. Pour de l'information sur l'impact des initiatives, il faut se référer à la littérature américaine.

La Fondation Annie E. Casey a lancé en 1988 *New Futures*, l'un des efforts les plus ambitieux d'intégration des services. Le but de *New Futures* consistait à aider les jeunes plus à risque à devenir des adultes productifs par la réduction du taux du décrochage, l'amélioration des résultats scolaires, la prévention des grossesses précoces et l'augmentation du nombre de jeunes obtenant un emploi ou poursuivant des études supérieures. La Fondation accordait des fonds s'approchant de 10 millions de dollars sur une période de 5 ans à chacune des cinq villes ciblées. L'initiative reposait sur une stratégie centrale: chaque ville devait établir une structure administrative avec des représentants des secteurs des affaires, de l'éducation, de la santé et des services sociaux et municipal. La tâche principale de ces collaborations intersectorielles était d'identifier les problèmes des jeunes, développer des pratiques et planifier le moment de leur implantation, coordonner les activités des agences et restructurer les services sociaux et éducatifs. Il s'agissait de concevoir des politiques dans l'intérêt des jeunes à risque d'une même communauté. Sept ans plus tard, la Fondation Casey a dû admettre que la réforme globale des systèmes de services était un sentier parsemé de résistances. White et Wehlage (1995) qui ont évalué le programme après cinq ans d'application ont imputé l'absence de résultats significatifs aux conflits relevés dans les politiques, à l'écart entre les processus d'élaboration et d'implantation des politiques et au manque de connaissance des conditions sociales des communautés participantes. En portant trop attention aux réformes institutionnelles (par exemple, restructuration des écoles, entente-cadre interorganisationnelle), il se peut que la Fondation n'ait pas porté suffisamment attention à la compréhension et au traitement des problèmes des gens desservis (Smrekar et Mawhinney, 1999). Des auteurs affirment que la Fondation a échoué en partie à cause d'un engagement mitigé des enseignants au niveau local (Dryfoos, 1994). En effet, l'initiative avait été implantée dans un mouvement

descendant, voire du haut vers le bas. L'expérience de *New Futures* met en évidence la nécessité de travailler d'abord à la création du capital social, voire au développement des relations entre les gens afin d'établir la base pour l'organisation d'efforts collectifs. D'après Smrekar et Mawhinney (1999), la collaboration ne devrait pas être vue comme un problème relié à l'efficience et l'efficacité du travail entre professionnels et organismes de services à la personne. Tout effort de collaboration devrait d'abord amener les organisations et les groupes à répartir leurs ressources dans le but d'aider les communautés désavantagées.

Le *New Jersey School-Based Youth Services Program* développé par le New Jersey Department of Human Services en 1987 constitue l'un des premiers programmes d'envergure subventionnant des agences de la communauté pour créer des liens entre les services éducatifs, les services offerts à la personne et les systèmes de santé et de formation à l'emploi. Ce programme a été initié par des écoles et des partenaires de la communauté oeuvrant dans plus de 30 commissions scolaires. Les communautés qui ont une haute incidence de problèmes reliés à l'abandon scolaire, au chômage des jeunes, aux grossesses précoces, au suicide et à la délinquance juvénile sont privilégiées lors de l'attribution des ressources (Burt et al., 1998).

Chacun des sites offre plusieurs catégories d'interventions visant à prévenir l'abandon scolaire : services en santé mentale (incluant la toxicomanie), services en santé physique, services de garde et d'éducation aux parents adolescents, service d'aide à l'emploi, services sociaux et récréatifs et interventions en situation de crise (Burt et al., 1998 ; Dryfoos, 1998 a, b, 2000 ; Smrekar et Mawhinney, 1999 ; U.S. Ed., 1995). L'initiative exige que chaque site développe des ententes entre les écoles et les organismes de la communauté et crée un comité aviseur local pour guider les opérations. Le programme reçoit actuellement 7,5 millions de dollars par année et les montants attribués à chaque agence administrative varient entre 152 000 \$ et 500 000\$. Les communautés locales doivent fournir 25 % du montant total par des fonds directs ou indirects.

Une évaluation basée sur une approche longitudinale de trois années a été menée par l'*Academy for Educational Development*. Les données indiquent des différences significatives chez les jeunes qui ont participé à l'initiative. Ces changements se traduisent en terme d'augmentation des aspirations scolaires et des unités académiques cumulées, de l'utilisation de contraceptifs pour prévenir les grossesses et de condoms pour contrer les maladies vénériennes, et en terme de diminution des troubles du sommeil, la tristesse, la dépression, l'anxiété, la colère, les idées suicidaires, le vandalisme et l'agressivité chez les garçons (Dryfoos, 2002).

Depuis 1992, le *Children's Aid Society* (CAS) et le système scolaire de la ville de New York ont fondé quatre écoles communautaires dans Washington Heights, Manhattan, dont deux écoles primaires (PS 5 et PS 8) et deux écoles secondaires (IS 218 et IS 90). Notre attention porte particulièrement sur les deux écoles les plus anciennes PS5 et IS218, qui ont été évaluées pendant six années par une équipe de chercheurs de l'université de Fordham. Voici un aperçu des programmes offerts dans ces deux écoles : cours enrichis reliés au curriculum et offerts hors des heures de classe ; programmes du samedi et programme estival, camps d'été, services de santé physique et de santé mentale, programmes préscolaires, éducation aux adultes, participation parentale, développement de la communauté et programmes offerts après les heures de classe et reliés aux arts, sports, service-apprentissage dans la communauté, aide dans les devoirs, enseignement sur ordinateur, jeux d'échecs, cuisine, visites de musées, projets littéraires, etc. (Clark et Engle, 2001 ; Jackson et Davis, 2000 ; WRDF, 2001).

Les trois premières années ont porté sur l'évaluation des processus alors que les trois dernières ont évalué les résultats en comparant les écoles avec deux autres écoles non communautaires de la ville de New York. Les résultats démontrent que les élèves fréquentant les deux écoles PS 5 et IS 218 ont obtenu de meilleurs résultats en mathématiques et en lecture et ont manifesté un taux plus faible d'absentéisme. Ils ont aussi amélioré leur concept de soi, particulièrement en terme de comportement et d'apparence (Clark et Engle, 2001). Les élèves ayant participé dans des programmes parascolaires ont également obtenu de meilleurs résultats scolaires. Des entrevues et des observations ont permis de conclure que ces écoles communautaires sont différentes des autres écoles en terme de climat et d'environnement. Les enseignants, les élèves et les parents considèrent ces écoles comme étant spéciales ; ils estiment qu'il s'agit d'endroits sécuritaires pour leurs enfants. Les parents et les élèves se sentent les bienvenus et le milieu physique contribue à un sentiment de sécurité, d'ordre et de plaisir. Aucune des deux écoles n'a été le théâtre de manifestations de violence. Les enseignants consacrent plus de temps à la planification des cours et le travail auprès des élèves que les enseignants des écoles non communautaires. Le résultat le plus significatif est lié à la participation parentale : elle est de 78 % supérieure dans les écoles communautaires au primaire et de 14 % supérieure au secondaire (Clark et Engle, 2001).

À quoi attribuer ce succès ? Smrekar et Mawhinney (1999) estiment que l'absence de tensions interorganisationnelles dans ces écoles est encore plus impressionnante que l'abondance de ressources disponibles.

Le crédit pour cet esprit de coordination et de coopération entre le directeur de l'école et la directrice du centre de ressources familiales repose sur une planification de quatre années entre le *Children's Aid Society* et le système scolaire de la ville de New York. Cette planification a contribué à la fondation conceptuelle de l'école. Le leadership partagé repose sur le respect mutuel, le partage de buts et une communication ouverte permettant de régler des conflits ou d'anticiper les problèmes. La présence à temps plein d'un coordonnateur et des ressources financières adéquates semblent aussi contribuer au succès de l'initiative.

Conclusion

La réforme de l'éducation ne peut réussir sans aborder les problèmes liés à la personne et ces problèmes ne peuvent être résolus sans améliorer la qualité de l'éducation. Lorsque l'on accepte ce constat, le concept de l'école communautaire avec services intégrés apparaît des plus prometteur. La détérioration du climat scolaire, le haut taux de décrochage, la fragmentation des services offerts, la complexité des problèmes auxquels sont confrontés les enfants et leurs familles ainsi que les communautés à risque constituent autant de motifs pour les différents acteurs d'intervenir conjointement à plusieurs niveaux simultanément.

Plusieurs défis sont donc au rendez-vous de cette démarche d'intégration. Il faut entre autres, développer une conception partagée, reconnaître l'expertise de chacun, prévoir suffisamment de ressources, élaborer des mécanismes de résolution de conflits, assurer l'équilibre des tâches des éducateurs et des intervenants, mettre en place des canaux de communication interorganisationnels, etc. Il n'existe pas de modèle idéal d'initiatives d'intégration de services. Tout doit être élaboré en fonction des besoins identifiés et des choix de services effectués en concertation au sein d'une même communauté.

Dans quelle mesure peut-on transposer le concept d'école communautaire dans le contexte québécois ? À première vue, il est possible qu'on ait tendance à ne percevoir que les difficultés d'application liées par exemple, à la lourdeur de la tâche des directions d'institutions scolaires, à l'encombrement des écoles et à la culture prédominante en éducation et en santé. Toutefois, des exemples d'initiatives à succès montrent qu'avec beaucoup de planification, un leadership dynamique et participatif, une approche basée sur les petits pas et l'adhésion des gens de la base au projet, il est possible de surmonter ces obstacles. Selon la disponibilité des ressources, certaines écoles peuvent convenir d'élaborer des ententes-cadres avec des organismes communautaires situés à

proximité de l'école plutôt que d'offrir les services sur le site même. Les aménagements possibles sont donc multiples et varient selon les milieux.

Au Québec, il semble que les instances politiques soient décidées à emprunter cette voie. En mai 2002, le ministère de l'Éducation lançait un appel général vers la convergence des actions et la mise en commun des forces, tant à l'intérieur de l'école qu'autour de celle-ci. Avec son nouveau programme *Agir autrement*, le ministère entend soutenir la mise en œuvre de pratiques globales susceptibles d'appuyer les élèves en milieu défavorisé. Il est question de pacte social et de mobilisation de tout un milieu. Les changements durables visés comprennent, entre autres, une amélioration de la persévérance scolaire, la création d'un environnement d'éducation de qualité supérieure, une plus grande collaboration entre l'école et les parents, une concertation et une coordination réelles entre les divers acteurs sociaux et partenaires (CLSC, gens d'affaires, etc.). Il est possible que plusieurs variantes du concept d'école communautaire avec services intégrés émergent au cours de ce programme quinquennal mené auprès de 199 écoles secondaires situées en milieu défavorisé.

Références

- ADELMAN, H. S., 1996, Restructuring education support services and integrating community resources : Beyond the full service school model, *School Psychology Review*, 25, 4, 431-445.
- BRONFENBRENNER, U., 1979, *The Ecology of Human Development*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- BRONFENBRENNER, U., 1986, Ecology of the family as a context for human development, *Developmental Psychology*, 22, 6, 723-742.
- BURT, M. R., RESNICK, G., NOVICK, E. R., 1998, *Building Supportive Communities for At-Risk Adolescents, It Takes more Than Services*, APA, Washington, DC.
- CALFEE, C., WITTEWER, F., MEREDITH, M., 1998, *Building a Full-Service School : A Step-by-Step Guide*, Jossey-Bass publishers, San Francisco.
- CARRIÈRE, M., 2001, Le partenariat dans le champ des troubles mentaux dix ans après la politique de santé mentale, *Santé mentale au Québec*, XXVI, 1, 216-241.
- CLARK, H., ENGLE, R., 2001, *The Children's Aid Society, Community Schools. Summary of Research Findings (1992-1999)*, Document acheminé par

Richard Negron, Directeur of community Schools Technical Assistance Center, le 15 mai.

- CARRIER, G., CLOUTIER, R., 1999, *Concerto-Jeunes*, Beauport, Québec.
- COSMOS, C., 2001, The promise of full-service schools, *Council for Exceptional Children, Today*, 7, 5, 1, 9, 11, 15.
- CROWSON, R. L., 1998, Community empowerment and the public schools : Can educational professionalism survive ? *Paebody Journal of Education*, 73, 1, 56-68.
- CROWSON, R. L., BOYD, W., L., 1993, Coordinated services for children : Designing arks for storms and seas unknown, *American Journal of Education*, 101, 140-179.
- CROWSON, R. L., BOYD, W. L., 1996, Achieving coordinated school-linked services : Facilitating utilization of the emerging knowledge base, *Educational Policy*, 10, 2, 253-267.
- DAUDELIN, R., BOURGET, Y., TRUDEL, A., 2000, *Un continuum de services dans la vraie vie. La mise en place et le fonctionnement d'un réseau de services enfance-jeunesse-famille sur le territoire du CLSC de la Haute-Yamaska*, Communication présentée au Congrès conjoint Centres Jeunesse-CLSC, Québec, 20-31 octobre.
- DOKTOR, J., POERTNER, J., 1996, Kentucky's family resource centers : A community-based, school-linked services model, *Remedial and Special Education*, 17, 5, 293-302.
- DRYFOOS, J., 1994, *Full Service Schools : A Revolution in Health and Social Services for Children, Youth, and Families*, Jossey Bass, San Francisco.
- DRYFOOS, J., 1998a, *Safe Passage. Making it Through Adolescence in a Risky Society*, Oxford Univ. Press, New York.
- DRYFOOS, J., 1998b, The rise of the full-service community school, *The High School Magazine*, 6, 2, 38-42.
- DRYFOOS, J., 2002, *Evaluation of Community Schools : Findings to Date, Communication présentée dans le cadre du Full-Service Community Schools : A Panel Discussion of Crucial Research, Practice and Policy Issues*, Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, Louisiane (www.communityschools.org).
- JACKSON, A. W., DAVIS, G. A., 2000, *Turning points 2000 : Educating adolescents in the 21st Century*, Teachers College, New York.
- KEITH, N. Z., 1996, Can urban school reform and community development be joined? The potential of community schools, *Education and Urban Society*, 28, 2, 237-265.

- LARIVIÈRE, C., 2001, L'entente cadre entre les CLSC et les centres jeunesse. Une étape dans la construction d'un continuum véritable de services aux jeunes, *Revue service social*, 47, 3-4, 169-187.
- MCMAHON, T. J., WARD, N. L., PRUETT, M. K., DAVIDSON, L., GRIFFITH, E. E. H., 2000, Building full-service schools : Lessons learned in the development of interagency collaboratives, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11, 1, 65-92.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, 1999, *Une école adaptée à tous ses élèves. Plan d'action en matière d'adaptation scolaire*, Gouvernement du Québec.
- QUINTAL, M., CARRIER, G., FITZBACK, M., 1999, *Concerto-Jeunes : Une initiative de concertation pour les élèves affichant des problèmes de comportement*, Beauport, Québec.
- RRSS, MAURICIE ET CENTRE-DU-QUÉBEC, 2001, *Journée d'étude sur les services jeunesse intégrés*, Trois-Rivières, 7 juin.
- SAILOR, W., SKRTIC, T. M., 1996, School/community partnerships and educational reform : Introduction to the topical issue, *Remedial and Special Education*, 17, 5, 267-70.
- SKRTIC, T. M., SAILOR, W., 1996, School-linked services integration : Crisis and opportunity in the transition to postmodern society, *Remedial and Special Education*, 17, 5, 271-83.
- Smrekar, C. E., Mawhinney, H. B., 1999, Integrated services : Challenges in linking schools, families, and communities, in Murphy, J., Louis, K. S., eds., *Handbook of Research on Educational Administration*, 2^e éd., Jossey-Bass, San Francisco, 443-61.
- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 1993, *Together We Can. A Guide for Crafting a Profamily System of Education and Human Services*.
- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 1995, *School-Linked Comprehensive Services for Children and Families. What We Know and What We Need to Know*.
- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 1996, *Putting the Pieces Together : Comprehensive School-Linked Strategies for Children and Families*.
- WADDOCK, S. A., 1995, *Not by Schools Alone : Sharing Responsibility for America's Education Reform*, Praeger, Westport, Connecticut.
- WALLACE-READER'S DIGEST FUNDS, 2000, *Getting Started with Extended Service Schools. Early Lessons from the Field*.
- WHITE, J. A., WEHLAGE, G., 1995, Community collaboration : If it is such a good idea, Why is it so hard to do ? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17, 1, 23-38.

WYATT, T. H., NOVAK, J. C., THOMAS, T. A., 2000, Collaborative partnerships : A critical element in school health programs, *Family and Community Health*, 23, 2, 1-11.

ABSTRACT

A better harmonization of services offered to high-risk youths and their families: Where do we stand?

This literature review examines the movement favoring service integration. After defining the concept of service integration, the authors present the theoretical bases and describe the fundamental models with a specific attention to the concept of full-service community school. The authors then discuss obstacles and conditions facilitating integrated services initiatives. A conceptual framework is proposed followed by a discussion on different models. They present examples of success and failure with their specific characteristics and conclude with a critical analysis of the full-school community model applied to the context in Québec.

RESUMEN

Una mejor armonización de servicios ofertos a jóvenes a riesgo y a su familia: ¿que sabemos?

Esta recensión de los escritos examina el movimiento hasta la integración de servicios. Los autores presentan una definición del concepto, siguen con los fundamentos teóricos y describen los modelos de base con una atención particular al modelo de escuela comunitaria con servicios integrados. Discuten de los elementos de apreciación de las iniciativas de integración de servicios tales los desafíos y las condiciones que facilitan su emergencia. Un marco conceptual unificador esta puesto adelante y sigue una discusión de modelos de gestión. Los autores presentan unos ejemplos de fracaso y de éxito con sus características específicas y concluyen con una análisis crítica de la aplicabilidad del modelo en el contexto quebequense.

RESUMO

O que sabemos sobre a melhoria na harmonização dos serviços oferecidos aos jovens em dificuldade e a suas famílias?

Este exame crítico dos artigos sobre o assunto analisa o movimento rumo à integração dos serviços prestados. Depois de apresentar uma definição deste conceito, os autores abordam os fundamentos

teóricos e descrevem os modelos de base, dando uma atenção especial ao modelo de escola comunitária com serviços integrados. Eles discutem, em seguida, os elementos de apreciação das iniciativas de integração dos serviços, assim como os desafios e as condições que facilitam seu desenvolvimento. Eles estabelecem um quadro conceitual unificador, que resulta em uma discussão sobre os modelos de gestão. Os autores apresentam alguns exemplos de fracasso e de sucesso com suas características específicas e concluem com uma análise crítica da aplicabilidade do modelo no contexto quebequense.