

## Les rapports professionnels entre les techniciens et les enseignants dans la division du travail au Québec

---

LOUIS LEVASSEUR

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal  
Pavillon Marie-Victorin, C.P. 6128, Succursale Centre-ville  
Montréal (Québec), Canada H3C 3J7

MAURICE TARDIF

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal  
Pavillon Marie-Victorin, C.P. 6128, Succursale Centre-ville  
Montréal (Québec), Canada H3C 3J7

Les réformes récentes de l'enseignement primaire et secondaire dans plusieurs pays occidentaux ont été axées sur la coopération entre les membres de "l'équipe école" (désignation québécoise du personnel d'encadrement d'un établissement, les enseignants et la direction) ou sur la nécessité de parvenir à une action concertée au sein des établissements. La coopération prend diverses formes, dont la définition d'un projet d'établissement (Derouet & Dutercq 1997, Gather Thurler 2001), le travail enseignant collectif comme condition de l'innovation pédagogique ou encore la participation au gouvernement de l'école d'acteurs situés à sa périphérie –parents, élus municipaux, représentants des milieux économiques et de la communauté, etc.– (Dutercq 1999). Plusieurs auteurs de courants critique ou sociologique ont souligné que la coopération rencontre sur le terrain plusieurs écueils, qu'un consensus au sein des agents scolaires, censément favoriser l'efficacité des établissements, ne s'obtient pas par décret de la direction. Derouet (1992) a notamment montré que, lors d'une décentralisation et de rapprochement du pouvoir des instances locales, les consensus sont peut-être plus difficiles à construire qu'à l'échelle nationale, les acteurs pouvant s'engager dans des débats de principe interminables. Barrère écrit que "la dimension collective du travail enseignant demeure relativement faible" malgré les incitations institutionnelles et les politiques officielles (2002). Gather Thurler (2000, 17) soutient que la décentralisation et l'autonomie des établissements peuvent constituer des freins au changement, renforcer des pratiques gestionnaires conservatrices voire autoritaires et, conséquemment, contrarier un mode d'organisation du travail coopératif, ouvert et créateur.

D'autres auteurs anglo-saxons ont pour leur part critiqué l'irénisme habermassien selon lequel les acteurs parviennent à la définition de consensus reposant sur des procédures rationnelles (Griffiths 2000) ; vu dans la collaboration obligée de nouvelles modalités de contrôle social ou bureaucratique qui nivellent le pluralisme culturel et politique entre les agents scolaires (Quicke 2000) ; montré que l'ouverture, la transparence et la participation démocratique à la définition des orientations de l'établissement peuvent délibérément renforcer le statu quo par les pouvoirs administratifs (Herr 1999) ou encore que la poursuite d'une politique d'ouverture et l'obligation de débattre des décisions engageant le fonctionnement de l'établissement engendrent parfois des conflits qui requièrent un traitement administratif (Lashway 1996).

La réforme de l'éducation au Québec, annoncée en 1997, repose sur un impératif de coopération qui s'incarne dans divers dispositifs : constitution d'une communauté éducative (CSÉ 1998) ; création d'un conseil d'établissement qui accorde des pouvoirs exécutifs aux représentants de tous les groupes d'agents scolaires, y compris aux élèves du second cycle du secondaire ainsi qu'aux représentants de la communauté (ministère de l'Éducation 1997, 14-15) ; innovation pédagogique via un travail collectif des enseignants (CSÉ 1991, 2002, 2003) et participation de tous les agents scolaires à la réussite des élèves (MÉQ 1992). Toutefois, les écoles du Québec se sont engagées dans un processus accéléré de division du travail au cours des années 1990. En effet, de nouvelles catégories d'agents scolaires, notamment les personnels technique et paratechnique, dotés respectivement d'une formation collégiale et secondaire, s'acquittent désormais de certaines tâches nouvelles ou antérieurement assumées en tout ou en partie par d'autres agents. Cela donne lieu à une redistribution ou à une reconfiguration des tâches où chaque catégorie de personnel investit le territoire correspondant à son profil professionnel (formation, compétences, identité). En principe, cette division du travail obéit à des critères techniques. Il y a une rationalisation de l'action éducative, un découpage de plus en plus fin des différents champs d'intervention qui, on le présuppose, conduit à une efficacité plus grande de l'institution dans la mesure où l'enseignement, l'administration, les services complémentaires aux enseignants et aux élèves relèvent de spécialistes, à tout le moins de personnels détenant les qualifications les plus adaptées au travail effectué. Si chacun occupe le poste qui satisfait le mieux à son profil professionnel, y a-t-il pour autant un emboîtement parfaitement ajusté de toutes les fonctions des divers agents scolaires, une plus grande efficacité institutionnelle ? Y a-t-il garantie d'une plus grande coopération ou action concertée entre agents scolaires ?

Notre recherche sur le personnel de soutien technique et paratechnique (PSTP) permet de situer l'impératif de construction d'une communauté éducative ou de coopération en concomitance avec une division accrue du travail scolaire. Nous montrerons qu'une division du travail tracée au cordeau implique des éléments certes techniques mais également sociaux qui déterminent en

bonne partie les relations professionnelles entre agents scolaires et contrarient la possibilité d'une gestion technique à partir de critères purement rationnels. La division du travail met-elle pour autant en péril la pleine participation de tous à la cité éducative ? Celle-ci peut-elle émerger en dépit du pluralisme des représentations, des intérêts professionnels et des idéologies institutionnelles des différents agents scolaires, en dépit de la densité des rapports sociaux qui existe entre eux ?

## Cadre théorique

### Trois éléments d'analyse : le travail formel, le travail concret et les finalités

Notre programme de recherche porte sur l'évolution de l'organisation du travail dans les écoles primaires et secondaires du Québec et, plus récemment, sur le personnel de soutien technique et paratechnique qui a connu une croissance vertigineuse au cours des années 1990 (évoquée plus bas). Pour cet article, nous avons identifié, lors du traitement des données deux aspects fondamentaux du travail des PSTP reliés à la problématique du pouvoir ou des rapports sociaux : d'une part, les interactions de nature professionnelle que les PSTP vivent avec les enseignants sur une base individuelle, d'autre part, la place que les PSTP en tant que groupe occupent dans l'institution, ce que nous appelons également leur situation ou leur emplacement institutionnel (sur les tâches, fonctions et rôles assumés par les PSTP, LeVasseur & Tardif à paraître). Afin de mieux comprendre l'importance que prennent pour les PSTP ces deux types de rapports sociaux (professionnels et institutionnels) dans leur travail, il importe d'établir quelques distinctions théoriques relatives aux dimensions formelle et concrète du travail.

#### *Statut formel et travail concret*

Une série de caractéristiques formelles, codifiées, définit les travailleurs en tant que groupe. Les paratechniciens ont une formation secondaire et les techniciens une formation collégiale par opposition aux enseignants de formation universitaire. Ils ont un salaire moindre que les enseignants, ne bénéficient pas des mêmes conditions de travail, sont confrontés au travail à contrat, au temps partiel et à la précarité d'emploi (ainsi en 2000-2001, la technique en éducation spécialisée comptait 2156.9 temps complets pour 7110 individus). La faiblesse de ce statut formel des PSTP se traduit dans le travail concret par la sphère restreinte d'influence qu'ils peuvent exercer dans leur environnement de travail : poids limité dans la décision, exclusion des réunions comme les journées

pédagogiques où se prennent des mesures déterminant le fonctionnement général de l'établissement ou même leur propre travail, faible contrôle sur les modalités d'intervention choisies "conjointement" avec les enseignants, autonomie relative dans l'organisation de leur travail, gestion d'un budget étique ou contrôlé en dernière instance par un membre de la direction, etc. L'étroitesse de leur influence caractérise au plus haut point leur situation concrète au travail et les rend vulnérables par rapport aux enseignants du point de vue des interactions professionnelles et de leur position institutionnelle.

### ***Travail concret et interactions professionnelles entre les PSTP et les enseignants***

Les aspects formel et informel ou concret du travail se distinguent fortement. Le travail excède la codification formelle dont il fait l'objet. Au-delà de la description officielle des tâches par les conventions collectives, les travailleurs bénéficient d'une marge de manœuvre qui leur permet d'échapper aux contraintes formelles rattachées à la description technique de leur tâche. Le contraire est aussi vrai. Les personnels font face à des exigences, se conforment à des attentes et des contraintes qui émergent des situations de travail et qui en déterminent de façon latente le fonctionnement. En l'absence de l'infirmière, c'est la secrétaire de l'école primaire qui se charge d'administrer à l'élève malade ou blessé les premiers soins malgré l'absence de toute spécification à cet égard dans la convention collective. On a même vu une secrétaire contrainte, en l'absence du directeur, de prendre la décision de fermer l'école en raison d'une rupture de conduite d'eau, ce qui lui a été vivement reproché. De fait le milieu et les circonstances, une certaine tradition de faire ou culture organisationnelle "obligent" la secrétaire à s'occuper de l'enfant incommodé. Une bonne part des rapports sociaux dans les milieux de travail appartient à cette culture de l'informel, à cette zone d'indétermination juridique ou légale qui, paradoxalement, dans l'urgence du quotidien a force de loi. Autre paradoxe, ce registre de l'informel est largement déterminé par le statut formel des travailleurs. En effet, la faiblesse statutaire des PSTP par rapport aux enseignants et aux professionnels engendre des relations souvent marquées par des tensions, des contradictions, qui les conduisent à l'insatisfaction, à des jeux de pouvoir qui s'exercent à leur détriment et même dans certains cas à un sentiment de rejet qui rend leur travail extrêmement difficile à vivre au quotidien. Il importe donc de mettre en lumière cette dimension informelle du travail des PSTP.

### ***Finalités et situation institutionnelle des PSTP***

Si les rapports sociaux sont fortement marqués par le statut formel des PSTP, ils le sont aussi par les finalités qu'ils poursuivent, ou les normes institutionnelles auxquelles ils s'identifient. Il peut en effet y avoir divergence entre

celles qui caractérisent les groupes d'agents scolaires : les PSTP, les PNE, les enseignants et les administrateurs. Les groupes dotés des statuts les plus forts peuvent hiérarchiser ces finalités selon leur propre identité professionnelle et leurs intérêts, partant, assigner une place dans la structure du pouvoir de l'institution aux groupes d'agents scolaires les plus faibles. La situation institutionnelle des PSTP fait surtout référence à la place qu'ils occupent collectivement dans l'établissement. Elle recouvre plusieurs aspects de leur travail, notamment l'utilisation que les enseignants font de leurs services et le jugement qu'ils portent sur ceux-ci, la convergence ou non de l'idéologie éducative des PSTP avec celle des enseignants. Ainsi, en raison de la faiblesse de leur statut formel, les finalités que poursuivent les groupes d'acteurs les plus faibles deviennent secondes par rapport à celles des groupes dominants. Ou encore, deux groupes d'agents scolaires peuvent partager les mêmes finalités, mais le rôle des uns devient plus central que celui des autres dans l'atteinte de ces buts. Autre cas de figure, un service peut être jugé essentiel mais néanmoins second par rapport à un autre offert par un groupe dominant d'agents scolaires. La reconnaissance de la légitimité et de la qualité du service n'empêche donc pas l'existence d'une subordination des services techniques aux services pédagogiques des enseignants. Conséquemment, le travail des PSTP balance continuellement entre la légitimation et la subordination, ce qui rend leur situation au travail extrêmement délicate.

Dans les situations les plus quotidiennes, tous ces éléments (statut formel, interactions, finalités) ont tendance à se fondre, à se renforcer et souvent, les PSTP ne savent plus si la distance de certains enseignants à leur endroit vient de leur personnalité, de leur formation, de la précarité de leur emploi, de leur absence de pouvoir, du manque de prestige de leur rôle ou encore de l'importance toute relative de leurs fonctions par rapport à celles des enseignants. Nous croyons donc nécessaire de discriminer, sur le plan théorique, des interactions professionnelles avec les enseignants qui font problème pour les PSTP et que l'on peut attribuer à leur statut (faible formation, précarité de l'emploi, pouvoir limité dans l'institution) et des conflits idéologiques portant sur les finalités premières de l'éducation (par exemple, éducation ou instruction ; écoute ou performance ; droit de l'individu ou ordre institutionnel) ou sur la légitimité du service rendu.

## **Le biais interactionniste de la recherche**

Notre recherche s'inspire largement de la sociologie interactionniste de Chicago (Hughes 1996) selon laquelle l'articulation entre les catégories de personnel ne repose pas que sur des critères techniques, ni sur une définition formelle des tâches. Il existe certes une division technique du travail mais également une division sociale, voire morale. L'acteur ne fait pas que se

conformer à une norme institutionnelle prescrite. Il bénéficie d'une marge de manœuvre qui lui permet soit de se définir autrement qu'à travers sa tâche et son statut formels, soit d'élaborer une conduite stratégique. Ainsi, les acteurs de différents champs d'intervention luttent entre eux pour le contrôle exercé sur les tâches et leur distribution. Les territoires font l'objet d'une continuelle négociation en fonction des actions des uns et des autres. L'approche interactionniste centre la recherche sur les négociations entre les acteurs dans la définition de leur travail et celui des autres, sur les ressources qu'ils mettent en jeu à cette fin, sur les conflits, sur les redéfinitions des frontières du travail et accorde, de ce fait, une attention particulière à la dynamique entre les acteurs.

## Méthodologie

Bien que nous partagions avec l'école de Chicago certains principes théoriques, notre recherche n'est pas à proprement parler interactionniste. Nous n'avons pas suivi dans les écoles les techniciens sur une longue période, ni pratiqué d'observation participante. Nous avons mené une trentaine d'entrevues semi-structurées d'une durée d'environ une heure avec des PSTP au cours desquelles nous avons cherché à identifier les dimensions fondamentales de leur travail technique et paratechnique. Nous avons procédé à des entrevues avec des représentants syndicaux pour retracer un historique du travail technique au Québec et définir les tâches des techniciens et paratechniciens, leurs attributions, leurs relations professionnelles avec les autres agents scolaires dont les enseignants et leur situation professionnelle. Nous avons dépouillé diverses sources documentaires qui portent sur le PSTP : énoncés de politique et plans d'action ministériels, avis d'organismes consultatifs (Conseil supérieur de l'éducation), rapports de groupe de travail, publications syndicales, conventions collectives, plan de classification, articles scientifiques locaux et étrangers (québécois, français, britanniques et américains). Ce corpus documentaire a permis de mieux cerner les particularités du travail technique, sa mise en œuvre dans la réalité quotidienne des établissements ainsi que les grandes finalités qu'il poursuit.

## La croissance numérique des PSTP au cours des années 1990

Avant d'analyser les rapports sociaux qui caractérisent le travail des PSTP, un mot sur leur augmentation au cours des années 1990. Tous les effectifs du secteur de la formation des jeunes, élèves (y compris les élèves handicapés et/ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage), enseignants, PNE (professionnels non enseignants) et PSTP offrant des services aux élèves, particulièrement un service éducatif, se sont modifiés selon des tendances divergentes pendant cette décennie. Par service éducatif, entendons que les catégories de PNE offrant des

services aux élèves (agent de réadaptation, psychoéducateur ou orthopédagogue ; animateur de la vie étudiante ou de la pastorale ; conseiller d'orientation ou conseiller en formation scolaire ; travailleur social ; médecin ; animateur de vie spirituelle ; orthophoniste, audiologiste ou agent de correction du langage et de l'audition ; psychologue ou conseiller en rééducation ; ergothérapeute, physiothérapeute ou agent de réhabilitation) et de PSTP, technicien en éducation spécialisée, en travail social, en loisirs, en écriture Braille, en toxicomanie ; surveillants d'élèves, éducatrice en service de garde en milieu scolaire, responsable de service de garde en milieu scolaire, préposé aux élèves handicapés) retenues pour l'analyse entrent en interaction, par la médiation de rapports humains, avec les élèves, leur transmettent des valeurs ou des règles élémentaires de civisme, favorisent le développement chez l'élève de compétences cognitives, communicationnelles ou sociales, un certain contrôle de soi, une capacité de réflexivité leur permettant de comprendre la portée de leurs paroles et de leurs gestes sur les autres, les écoutent, les conseillent en regard de leur vie personnelle, de leur vie académique, de leur vie de futur citoyen et de futur travailleur, les incitent à respecter l'ordre scolaire. Si les effectifs d'élèves ont diminué de 1,3%, des enseignants de 1,7% au cours des années 1990, ceux des PNE ont augmenté de 16,3% et ceux des PSTP de 141,6%. Concrètement, l'école offre de plus en plus de services aux élèves mais ils sont de moins en moins donnés par des enseignants. Le PSTP se voit déléguer la charge croissante de l'offre de services aux élèves, sa place dans les rapports sociaux à l'école s'en trouve accrue en ce qui concerne les relations des agents scolaires aux élèves et les rapports des agents scolaires entre eux. Toutefois, l'augmentation du nombre du PSTP n'est pas uniforme car elle dépend surtout de la croissance de certains groupes de ces agents :

- les éducatrices des services de garde ont cru de 240,3% en dix ans (de 1281,8 en 1990 à 4362,6 en 2000 en postes pas en individus). Croissance liée à la politique gouvernementale de services de garde en milieu scolaire (ministère de la Famille et de l'Enfance, 1997) ;
- les surveillants d'élèves ont augmenté de 38% (de 1228,9 en 1990 à 1696,8 en 2000 en postes) ;
- la technique de loisirs augmente de 172,6% passant de 130,3 postes en 1990 pour 289 individus à 178,3 postes en 2000 pour 788 individus, ce qui indique la précarité du travail technique ;
- les techniciens en éducation spécialisée, intervenant auprès des élèves handicapés et/ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA) et des élèves qui vivent des situations de crise scolaire, ont crû de 155% au cours des années 1990, passant de 847,5 postes en 1990 à 2156,9 en 2000, augmentant dans le même temps de 4554 individus.

La croissance du PSTP et dans une moindre mesure des PNE est liée, outre la création des services de garde, à la politique d'intégration dans les classes régulières des EHDAA initiée en 1979 après la publication du rapport COPEX

(ministère de l'Éducation, 1976). La politique de l'adaptation scolaire mise en place en 1999, dans la foulée de la réforme de l'éducation entamée par les États généraux (ministère de l'Éducation 1996), réaffirme les principes de la politique de 1979, dont celui de l'intégration du plus grand nombre d'élèves en classe régulière (ministère de l'Éducation 1999, 17).

En quoi l'introduction aussi importante d'une catégorie de personnel (PSTP) modifie-t-elle le portait institutionnel de l'école et influe-t-elle sur les rapports entre les PSTP et les enseignants ?

## **Les interactions professionnelles entre le personnel technique et paratechnique et les enseignants**

L'étude des rapports sociaux entre les divers agents scolaires montre les places que les uns et les autres occupent dans la structure du pouvoir. Elle permet de voir que ces rapports ne sont ni d'opposition, ni de franche collaboration mais, dans bien des cas, hiérarchiques. Ces rapports sont présentés ici à travers les interactions entre les enseignants et différentes catégories de personnel technique et paratechnique (PSTP) telles que ceux-ci nous les ont décrites. Selon les circonstances et les acteurs impliqués, les enseignants exerceraient sur eux un pouvoir : ils décident des modalités d'intervention ou de collaboration avec les techniciens, définissent en partie leur travail, s'opposent au rôle professionnel auquel s'identifient certains techniciens, dénigrent leur formation, refusent d'entretenir tout commerce autre que strictement professionnel avec eux, assument des fonctions à la fois plus centrales et plus fondamentales que celles des PSTT, ce qui les autorise à contrôler les situations où les PSTT sont présents, etc. Les relations des PSTP avec les enseignants ne sont pas que négatives. Tous n'entrent pas en conflit avec les enseignants à la moindre occasion. Toutefois, nous avons constaté des relations professionnelles marquées globalement par des tensions constitutives du rapport des PSTP à leur travail, révélatrices de leur situation institutionnelle et de la faiblesse relative de leur statut face aux enseignants.

### **Le cas des techniciens en éducation spécialisée**

Les techniciens en éducation spécialisée ont pour principale fonction de recevoir les élèves expulsés de cours par les enseignants pour des raisons de comportement, de les aider à passer leur état de crise avant de les faire retourner en classe.

Pour qualifier la nature des rapports qu'ils entretiennent avec les membres de l'équipe école, le mot collaboration vient presque spontanément en tête aux

éducateurs spécialisés. On s'échange des informations de part et d'autre, des trucs, on se rencontre de façon informelle. Mais en scrutant, il devient évident que les techniciens ne définissent pas les règles du jeu. Une asymétrie quant au pouvoir d'imposer les modalités de collaboration s'exerce au détriment des techniciens. Les enseignants et la direction déterminent en bonne partie le travail exécuté par les éducateurs spécialisés, sans réciproque. Qu'un technicien travaille avec un enseignant ne signifie pas nécessairement que celui-là collabore avec le technicien. Un éducateur spécialisé nous apprend par exemple qu'il souhaitait intervenir en classe directement avec des élèves à risque, ce que l'enseignant a refusé catégoriquement : "Il y a 25 % des enseignants qui ne veulent absolument rien savoir et qui nous trouvent menaçants. Parce qu'on peut remettre leur méthode d'enseignement en question. On a d'ailleurs proposé à la direction de faire du temps classe pour aller travailler avec les clientèles à risque. Un enseignant a refusé. Il ne voulait pas défaire sa dynamique de groupe. (...) On n'a pas cette ouverture-là et on ne peut pas l'imposer non plus."

Dans l'exercice de son travail, l'éducateur spécialisé dépend, dans une certaine mesure, de la volonté des enseignants dans l'exercice de son travail. Il a beau juger essentielle une intervention directe en classe, l'enseignant a le pouvoir de la lui refuser. L'éducateur, en revanche, ne peut pas refuser de recevoir les élèves que lui envoie l'enseignant. Il existe donc des territoires bien établis. La collaboration existe dans certains milieux, mais à la condition que chacun demeure dans ses quartiers : l'enseignant dans la classe, l'éducateur spécialisé dans son bureau ou sur le terrain (les corridors, la cour, la cafétéria, etc.). Une technicienne donne pour exemple l'introduction d'une structure nouvelle, le Conseil de coopération, permettant aux élèves de régler entre eux leurs conflits et différends. Elle a suivi une formation spécialisée afin de le mettre sur pied dans son école, a distribué des documents d'accompagnement et a donné un atelier de formation aux enseignants. Plusieurs d'entre eux, réfractaires aux interventions des éducateurs auprès des élèves, lui ont dit de ne pas se présenter en classe, même si elle avait fait l'expérience des conseils, en connaissait le fonctionnement et savait les animer.

Mise à part la peur de perdre le contrôle de leur groupe, les enseignants peuvent avoir des réserves quant à la nature des interventions fortement axées sur le dialogue et la compréhension, sur l'éducation et non sur la coercition. Selon une éducatrice, les enseignants portent parfois des jugements plutôt durs à l'endroit des éducateurs : "Des profs trouvent que je suis trop molle. Des profs vont me dire : 'Tu parles trop, pis tu donnes pas assez de conséquences.' Je suis en ÉDUCATION spécialisée, donc, moi, je privilégie toujours d'éduquer, de parler, d'essayer de comprendre son comportement."

Ces propos indiquent l'existence de profondes divergences entre certains enseignants et les éducateurs sur le rôle de ceux-ci. Plusieurs enseignants

postulent l'inefficacité de toute intervention strictement éducative, sans conséquences sur le plan disciplinaire, que revendiquent les éducateurs rencontrés, chacun soulignant les réserves des enseignants face à de telles interventions. En revanche, plusieurs éducateurs ont un parti pris en faveur des enfants, ce qui ajoute aux tensions entre éducateurs et enseignants : "Je suis catégorisé ici comme étant un pro-jeune. Selon moi, le jeune a droit de cité, il a droit à ses émotions, à ses expressions, et puis il a le droit de pas être en accord avec (l'adulte). On est dans une société où on favorise encore la hiérarchie : l'adulte a toujours raison, pis le jeune jamais... Si un enseignant, par exemple, est à blâmer, je vais lui dire : 'écoute, trouves-tu que t'es un peu raide là-dedans ? Moi je trouve que...'"

Mentionnons enfin que certains enseignants ont peut-être des raisons fondées de se méfier des éducateurs spécialisés. En effet, ceux-ci tiennent des registres sur le nombre d'élèves que leur envoient les enseignants. Un trop grand nombre de références peut révéler de la part des enseignants des difficultés réelles de gestion de classe que certains éducateurs n'hésitent pas à signaler à la direction. Les éducateurs exercent donc indirectement un contrôle sur le travail des enseignants.

En somme, les tensions évoquées ne caractérisent pas les rapports des éducateurs spécialisés avec tous les enseignants, mais seulement avec une partie, disons, à la suite d'une éducatrice, environ 20 à 25% d'entre eux. Ces conflits et tensions n'épuisent pas pour autant le registre des relations de pouvoir entre les enseignants et les PSTP. Ces deux groupes peuvent entretenir des rapports cordiaux mais ceux-ci demeurent à l'avantage des enseignants qui décident en dernière instance de ce qu'il convient de faire. Cette cordialité ne change en rien la faiblesse statutaire des PSTP par rapport aux enseignants (formation, stabilité d'emploi, contrôle exercé sur l'environnement de travail, etc.), ni à leur faiblesse institutionnelle examinée plus loin. Les techniciens en éducation spécialisée privilégient une approche centrée sur l'écoute du jeune et ont toujours maille à partir avec ceux qui, parmi les enseignants, donnent la priorité à l'instruction et à la performance. Ainsi des enseignants qui ont recours aux services des éducateurs, pour leur acheminer des élèves ou pour leur demander conseil sur leur gestion de classe : plusieurs posent les conditions d'une collaboration possible. Laisser un éducateur faire une intervention ne signifie pas qu'il ait carte blanche.

## **Le cas des techniciens en loisirs**

Les techniciens en loisirs organisent des activités récréatives pour les élèves pendant les périodes de non-enseignement, les récréations, les dîners, après le dernier cours, généralement jusque vers 18h00. Le statut des loisirs a quelque peu changé. Jadis centrés exclusivement sur l'animation de la vie scolaire, les loisirs se voient maintenant confier la mission de contribuer à la lutte contre

l'échec et l'abandon, mais toujours par le biais d'activités susceptibles de faire aimer l'école à des élèves qui se situent en marge de la norme scolaire.

Les rapports entre ces techniciens et les enseignants sont également marqués par des tensions : "Je vous dirais que des enseignants, étant donné que je ne suis pas allé à l'université, je ne suis pas important... Ils me regardent un peu de haut. C'est pas une majorité par exemple. Souvent, ils ne savent même pas ce que je fais." Un autre se vide le cœur et affirme que des enseignants le considèrent comme étant à leur service, le traitent en subalterne et sans délicatesse : "En principe, je suis un service aux élèves, mais des fois j'ai l'impression que je suis un service aux enseignants. Je dois les servir, eux. C'est moi qui suis responsable des réservations d'autobus... Il y en a qui me disent : 'Écoute, l'an passé tu l'avais eu moins cher...' Ils m'engueulent quasiment ! (...) Ils sont comme rois et maîtres des fois, toi, t'es juste un technicien."

Parfois le technicien refuse de rendre des services et s'en remet aux règles de fonctionnement établies par la direction. Toutefois, on sent de sa part une certaine résignation, une impuissance à traiter d'égal à égal avec les enseignants ; il préfère "fermer sa boîte" et se conforter dans l'idée qu'il travaille pour les élèves. Il existe donc des rapports parfois déplaisants entre les enseignants et les techniciens en loisirs qui n'ont pas la liberté de manifester leur désagrément face à certaines situations contrôlées par les enseignants.

L'organisation même des activités de loisirs illustre aussi des rapports asymétriques. Paradoxalement, si l'organisation relève des techniciens, le succès des activités dépend largement des enseignants. Lorsque ceux-ci, pour une raison ou une autre, ne participent pas aux activités, ils en diminuent la valeur auprès des élèves qui hésitent alors à s'y engager. Le technicien en loisirs dépend des enseignants non pas tant pour la mise sur pied de l'activité que pour sa présence en tant que spectateur, participant ou joueur. Les techniciens recherchent également à travers les enseignants une publicité pour les activités de loisirs. Ils peuvent créer un engouement en en parlant en classe, ce qu'ils n'acceptent toutefois pas toujours de faire. En outre, lorsqu'ils viennent, ils posent leurs conditions. Des techniciens laissent entendre que des enseignants s'emparent de certaines activités sur lesquelles ils exercent un contrôle envahissant : "Il faut surtout pas enlever des choses à des profs. Par exemple, il y a une enseignante qui travaille sur le bal des finissants depuis quinze ans. Elle a beaucoup de difficulté à travailler en équipe, elle est très fermée. Un enseignant qui a une activité, ou un projet, il faut pas embarquer dedans, parce que c'est son bébé..."

Par ailleurs, plusieurs techniciens en loisirs se plaignent d'un isolement institutionnel, de l'absence de rapports avec les autres agents, de ce que les enseignants méconnaissent leur rôle. Se pourrait-il que les enseignants n'ignorent pas ce rôle mais plutôt les techniciens, ne cherchent pas à les côtoyer, à créer des liens professionnels avec eux parce que les uns, centrés sur les apprentissages, et les autres sur l'éducation au sens large habitent des univers scolaires différents ?

Où qu'ils déconsidèrent des agents scolaires sans formation universitaire ? L'importance que les techniciens en loisirs accordent aux interactions avec les enseignants révélerait alors l'existence de rapports asymétriques où les techniciens cherchent à s'attirer la reconnaissance des enseignants mais où ceux-ci en revanche se passent de celle des techniciens.

## Le cas des surveillants d'élèves

Les surveillants d'élèves ont pour fonction de faire respecter le règlement scolaire, de veiller au maintien de l'ordre et d'assurer la sécurité de chacun dans l'établissement, mais de plus en plus, ils cherchent à axer leurs méthodes de contrôle disciplinaire moins sur la coercition que sur la négociation et une certaine conciliation.

Ils entretiennent des rapports professionnels avec les enseignants qu'ils qualifient de collaboration et affirment compter parmi leurs principaux alliés des enseignants qu'ils soulagent d'une partie ingrate de leur travail, la gestion des élèves difficiles dans la salle de retrait ou d'expulsion. De plus, en raison du climat d'insécurité qui règne dans certains établissements, les techniques d'intervention auxquelles ont recours les surveillants afin de neutraliser des élèves violents voire armés rassurent le personnel enseignant. Un surveillant nous apprend incidemment, avec une certaine fierté, que son équipe avait reçu un prix de distinction dans la commission scolaire. Ces marques d'appréciation du travail des surveillants signifient-elles qu'il n'existe aucune tension avec les enseignants ? Tant s'en faut. En fonction des lieux d'exercice de la surveillance, en particulier les corridors et les salles de cours (dans certains établissements, ce sont les surveillants et non les éducateurs spécialisés qui ont la responsabilité d'accompagner les élèves expulsés), différents conflits surgissent entre enseignants et surveillants. En effet, les enseignants, bien que valorisant le rôle de supervision par les surveillants des élèves expulsés et leur intervention dans les cas de violence ou de danger potentiel, ne leur attribuent qu'un faible statut : "C'est sûr qu'il y en a qui vont dire : 'MOI je suis psychoéducatrice, t'es surveillant d'élèves'. Oui ! Puis ! C'est l'équipe qui fait que l'école réussit. (...) Si on était pas à la base, les grands de ce monde ne seraient pas là. Ça prend le petit pour avoir le grand, et non pas le contraire."

Une seconde source de tension provient de la confusion des rôles dans l'école. En effet, tous les agents scolaires doivent en principe veiller au respect, par tous les élèves, du règlement. Or certains enseignants ont tendance à montrer du doigt les surveillants dès qu'ils sont témoins d'un manquement, ce qui indique leur réticence à exercer un rôle disciplinaire dans les corridors de l'école, à se salir les mains : "À un moment donné... les jupes courtes, il y a un prof qui vient me voir pis il me dit : 'elle a été à ses cours dans cette tenue ?' (...) Bon, ça se peut

qu'avec deux milles élèves, on ne l'ait pas vue. Mais chaque personnel de l'école, qu'il soit surveillant d'élèves, professeur, directeur, doit intervenir quand il voit quelque chose." Les surveillants d'élèves rendent bien aux enseignants les critiques que ceux-ci leur adressent. Si les enseignants les accusent de manquement à leur devoir en tant que premiers responsables du comportement des élèves dans les corridors, les surveillants reprochent aux enseignants la gestion inefficace de leur classe : "Il y a des enseignants qui sortent des élèves carrément pour rien ! On intervient beaucoup de fois dans certains groupes ; on voit que le professeur n'a aucun contrôle. Nous, on peut l'appuyer en sortant des élèves incorrects, des éléments négatifs, mais il reste que l'enseignant, son contrôle c'est dans sa classe. Nous, on peut pas le remplacer."

Ici, le surveillant cherche à prendre un ascendant sur les enseignants, tentation que l'on retrouve chez bon nombre d'agents de soutien scolaire. L'éducation, selon eux, ne se limite pas à la transmission des connaissances. Plus difficile et réclamant plus de savoir-faire et d'expertise serait la capacité de gérer les élèves engagés dans des pratiques anomiques, désabusés et faisant de la résistance aux normes scolaires un mode d'affirmation et de valorisation de soi. Les agents de soutien scolaire offrent deux types de réponse à ces comportements. Le premier, celui des personnels de relation d'aide (psychologue, psychoéducatrice, travailleur social, technicien en éducation spécialisé et technicien de l'aide sociale), porte sur la nécessité de comprendre l'élève. Le second, celui des surveillants, consiste à le contraindre de manière à ce qu'il n'enfreigne pas le règlement, y compris par des moyens comme la persuasion qui suppose une forme de conciliation subordonnée à la nécessité de faire respecter l'ordre. Contrairement aux personnels de relation d'aide, la compréhension ne constitue pas pour les surveillants une finalité en soi, mais un moyen de parvenir au maintien de l'ordre que ni ces personnels de relation d'aide ni les enseignants ne sauraient faire respecter dans des établissements comptant près de 2000 élèves. En affirmant ainsi leur valeur, leur expertise, les surveillants d'élèves se grandissent par rapport à des agents scolaires qui parfois dénigrent le travail qu'ils effectuent dans les coulisses de l'école.

## **Le cas des éducatrices des services de garde**

Les éducatrices des services de garde ont pour fonction d'accueillir à l'école les élèves le matin avant le début des cours ou après la journée d'école généralement jusqu'à 18h00. Avec la transformation récente de la structure de l'emploi et particulièrement de sa féminisation, les écoles assument via les services de garde une fonction sociale reconnue essentielle. De plus, les éducatrices sont créditées d'une excellente formation qui leur permet de dispenser aux jeunes élèves des soins et un encadrement propice à leur développement à la fois physique, intellectuel et moral. Les objectifs de leur travail semblent en conformité avec

ceux des enseignants de maternelle et du primaire. Pourtant, les éducatrices des services de garde entretiennent avec les enseignants des rapports tendus. Elles déplorent l'absence de communication avec les enseignants et l'isolement qui en résulte : "Si je veux être réaliste là, les éducatrices, elles n'ont pas de rencontres avec les professeurs, elles n'ont pas de contacts, pis je crois pas que de la part des professeurs ce soit souhaité non plus. Ça fait qu'on est comme un petit peu à part." Les éducatrices estiment que l'ensemble des agents scolaires ne les considère que comme des gardiennes d'enfants et non comme des éducatrices : "On n'est pas reconnues ! Puis ça nous blesse. Juste de se faire appeler 'gardienne' Je suis éducatrice ! On a étudié en psycho... Avec les objectifs pédagogiques, on leur fait toucher à tout : l'aquarelle, l'encre... Quand tu t'assois avec un enfant pour l'écouter puis que tu avertis le parent que l'enfant est triste, c'est plus que gardienne ça !"

Les éducatrices semblent toutefois incapables d'identifier les raisons des tensions entre elles et les enseignants. Elles comprennent d'emblée qu'elles occupent une position de subordination par rapport à eux. Par exemple, une éducatrice mentionne que les enseignants lui font des remarques au sujet du comportement des enfants à la garderie, mais qu'en revanche, elle n'oserait jamais reprocher quoi que ce soit aux élèves sous la responsabilité des enseignants : "Des professeurs me disent parfois, peut-être dans le but de nous aider : 'Il y en a qui crient, qui courent dans les corridors.' Pour être honnête, c'est évident que l'inverse ne se fait pas (adresser des remarques aux enseignants au sujet du comportement de leurs élèves). (...) Ça a pris des années avant qu'on soit reconnues, puis il y a encore du travail à faire... Il y a encore certains professeurs qui nous voient comme une classe inférieure à la leur, ça fait que ce serait mal vu..." D'autres éléments attestent de relations tendues entre les enseignants et les éducatrices. Plusieurs enseignants chercheraient par tous les moyens à éviter les fréquentations avec les éducatrices : "Ben... moi je trouve qu'on se sent diminuées beaucoup... Par exemple, il y a une de mes employés qui est allée manger au restaurant. L'hôtesse a assis deux enseignantes de l'école à la table voisine. Elles ont demandé à changer de place. (...) On dirait qu'on n'est pas assez haut. On n'est que des techniciens." Une éducatrice mentionne que, même après avoir travaillé tout près de vingt ans dans le même établissement, les enseignants ne l'invitent toujours pas dans les fêtes organisées à Noël ou à la fin de l'année. Plusieurs autres techniciens rencontrés au cours de notre recherche ont mentionné vivre des relations de même nature avec les enseignants sans pour autant qu'il n'y ait de facteur ou d'événement pouvant les expliquer.

Il existe dans une institution des rapports professionnels fondés sur des connaissances et des expertises particulières. L'enseignant détient une compétence différente de celle du directeur de l'école ou encore de celle du technicien, mais tous en principe travaillent en complémentarité en fonction d'une finalité commune. D'un point de vue informel, en coulisses, il existe une hiérarchie

symbolique des fonctions et des statuts qui détermine la place que les agents scolaires occupent dans la structure du pouvoir de l'institution. Si la convention collective et la définition officielle des tâches circonscrivent l'étendue du travail de tout agent, si des projets éducatifs engagent l'ensemble des personnels en fonction d'objectifs et de finalités éducatives partagés, la différenciation symbolique du pouvoir de chacun détermine tout autant sa place et son travail dans l'institution.

## **Tensions institutionnelles entre l'instruction et le soutien technique. Le cas des techniciens en éducation spécialisée et des techniciens en loisirs**

À côté des tensions entre les différentes catégories de personnel professionnel et technique, des tensions, très voisines des précédentes, existent entre les services pédagogiques, des enseignants et les services complémentaires techniques et paratechniques des professionnels non enseignants (psychologie, orthopédagogie, orthophonie, travail social, psychopédagogie). Les enseignants peuvent apprécier un service mais chercher à subordonner les techniciens qui le dispensent, exercer sur eux une forme de ségrégation en raison de l'infériorité de leur statut et de leur formation. Ils peuvent également, tout en affirmant l'utilité d'un service, le critiquer et en ravalant l'importance au regard de l'enseignement. À la différence des tensions professionnelles entre les agents scolaires déjà présentées, les tensions institutionnelles entre services techniques et services d'enseignement touchent davantage aux finalités générales de l'établissement que les statuts des personnels. En effet, l'étendue des finalités poursuivies par les techniciens, particulièrement en éducation spécialisée, montre que l'école se transforme et ne constitue pas un lieu centré exclusivement sur l'enseignement. Si l'école a toujours socialisé les élèves, la particularité des années récentes est la priorité de la socialisation de certaines catégories d'élèves pour les munir d'un minimum de compétences leur permettant de se tailler un espace dans le monde, en dehors de toute préoccupation d'égalité des chances ou de performance scolaire (Tardif & LeVasseur 2004). Les ressources destinées à la prise en charge des problèmes personnels et sociaux de certains élèves s'accroissent sans lien forcé à leur réussite scolaire via des ressources pédagogiques. Présentons quelques exemples de conflits, non plus d'ordre professionnel mais d'ordre institutionnel, entre les grandes finalités poursuivies par le personnel de soutien scolaire (technique et paratechnique) et celles que poursuivent les enseignants en classe.

## Tensions entre l'éducation spécialisée et l'instruction

Il y a à la fois une division structurelle (fonctions et statuts) entre les enseignants et les techniciens en éducation spécialisée et des divergences culturelles de conception de l'éducation. La complémentarité des fonctions sur le plan structurel n'entraîne pas nécessairement celle des cultures professionnelles, mais plutôt des tensions. Sur le plan structurel, les enseignants assument la dimension pédagogique de l'enseignement et une partie de la gestion des comportements. Lorsque des élèves dépassent les bornes, une intervention de l'éducateur spécialisé devient nécessaire. La très grande majorité des enseignants cautionnent cette division des fonctions pédagogiques et comportementales. Elle n'implique pas que les éducateurs spécialisés agissent à leur guise avec les enseignants, qu'ils exigent d'eux qu'ils se conforment à leur jugement sur la gestion de classe ou acceptent leur libre entrée dans les classes ou leurs interventions auprès des élèves. Il existe un rapport hiérarchique entre les enseignants et les éducateurs spécialisés mais aussi des différences de culture professionnelle notamment au chapitre des valeurs éducatives et des priorités à établir en éducation. Un éducateur affirmait en entrevue : "Les élèves en difficulté d'adaptation sociale, on sait fort bien qu'ils vont avoir des difficultés d'apprentissage, parce que s'ils ne sont pas confortables à l'endroit où ils sont, comment peuvent-ils faire des apprentissages ?" On est loin ici d'un simple truisme pédagogique. L'éducateur dit implicitement que la condition première de la réussite scolaire, paradoxalement, ne tient pas à la qualité de l'enseignement, mais au bien-être de l'enfant. L'enseignement n'est pas sans importance, mais néanmoins second dans un rapport ontologique avec les éléments qui procurent à l'élève un équilibre psychologique. Évidemment, la primauté d'une logique peut entraîner la mise entre parenthèses de l'autre et un détournement des efforts en vue de la réussite éducative au profit de l'établissement d'une relation centrée sur la communication et le bien-être créant un rapport conflictuel avec les éducateurs. Un éducateur proclamait même la place très relative des études dans le développement global d'une personne : "Je pense que l'école doit enseigner à bien vivre en société et à être heureux encore plus que le fait de montrer des choses au niveau académique. (...) Ce que je veux chez les jeunes, c'est qu'ils trouvent leur propre bonheur." On peut se demander comment les enseignants réagissent à un tel eudémonisme dans un contexte d'obligation de résultats qui les force à rechercher coûte que coûte la performance scolaire de leurs élèves. Un autre éducateur spécialisé présente même l'école comme un des principaux obstacles au bonheur des enfants, rejoignant ainsi, de façon implicite, tout un courant critique sur l'école comme lieu de violence culturelle exercée sur les enfants : "Faire en sorte qu'il se sente bon, mais pas juste au niveau scolaire, faut qu'il se sente quelqu'un de bien. C'est clair que les familles éclatées, ça n'a pas aidé les jeunes. Peut-être que c'est là que les éducateurs viennent remplir les manques à la maison, pour

valoriser les jeunes, pour remonter l'estime de soi, pour qu'il ait confiance en lui. Les jeunes qui ont des vécus scolaires de doublage, d'échec, ils n'ont pas une très haute opinion d'eux-mêmes, il faut les amener à voir qu'il y a pas juste l'école dans la vie : 't'as quoi d'autre comme talent, comme passion ?'. Le pire que je puisse rencontrer, c'est un élève passionné de rien, même pas de Nintendo. S'il en mange du Nintendo, au moins il mange de quelque chose, mais un élève qui est éteint, c'est ce que je rencontre de plus triste."

Il ressort du discours des éducateurs spécialisés que les fonctions relatives à l'instruction, en priorité celles des enseignants, se subordonnent aux fonctions relatives à l'éducation, au sens large, dont ils maîtriseraient les différents aspects encore plus que les enseignants. Les enseignants demeurent les détenteurs du pouvoir dans les rapports qu'ils entretiennent avec les éducateurs, mais ceux-ci, dans leur for intérieur, demeurent convaincus d'assurer encore plus que les enseignants les conditions de réussite personnelle des enfants. S'agit-il d'un discours compensatoire en réaction à leur statut de subordonné par rapport aux enseignants ?

## Tensions entre les loisirs et l'instruction

Les apprentissages occupent, proportionnellement à l'ensemble des services offerts aux élèves, une place plus restreinte qu'il y a une trentaine d'années révélant de fortes tensions entre techniciens en loisirs et enseignants. Selon les techniciens, les enseignants estiment que les loisirs ont moins de prestige que les fonctions d'instruction, mais surtout, ils n'en voient pas toujours la pertinence ni l'importance : "Il y a des enseignants qui ne sont pas capables de voir que l'élève n'est pas nécessairement motivé à venir à l'école juste pour l'école, qu'un élève assis dans une classe pendant cinq heures, il a besoin de bouger, de se changer les idées. Il y a des enseignants qui disent : 'les trois mille dollars que l'école met au football, j'aimerais mieux qu'elle le garde pour des choses plus académiques'." Non seulement des enseignants ne croient pas que les loisirs puissent jouer un rôle dans la scolarité des élèves, mais certains les perçoivent comme une menace à l'enseignement, à la gestion efficace d'un groupe d'élèves : "Quand on fait des activités un peu loufoques avec les enseignants, ça les oblige à montrer un autre côté d'eux mêmes. Certains sont insécures là-dedans et se demandent : 'Si l'élève me voit faire telle activité, est-ce que dans ma classe il va penser que c'est le party aussi ?' (...) Des profs ont du mal à déroger à leur cadre de fonctionnement." Des enseignants ne voient donc pas l'utilité des loisirs et les perçoivent même comme une menace à la bonne gestion du groupe. Les loisirs obligent souvent les enseignants à modifier leur horaire, donc leur préparation de cours, ce qui a pour effet d'alourdir leur charge de travail. Pourtant, les techniciens persistent à concevoir les loisirs dans un lien de complémentarité avec les activités académiques, mais comme le disait l'un d'eux : "j'espère que les enseignants vont penser toujours dans ce sens-là, mais c'est peut-être pas toujours le

cas...". En fait, les loisirs ont un statut indéterminé dans les écoles secondaires. Personne ne s'entend sur la nature de ce service, sur ses fonctions profondes, sur la façon dont il doit s'arrimer aux apprentissages des élèves : "On va se servir de l'activité comme motivation, pour faire comprendre à l'élève : 't'aimes ça participer à ces activités-là, sauf que si ça ne se tasse pas en classe, on pourra pas continuer.' Dans 90 % des cas, l'élève comprend, il va faire des efforts pour s'améliorer."

Dans le cas suivant, les loisirs jouent un rôle d'incitation à la présence en classe, au bon fonctionnement des cours, à la persévérance et à la réussite scolaire. Le technicien a la possibilité d'influencer l'élève sans pour autant le contraindre. Là où le bât blesse pour les enseignants, c'est quand des élèves s'absentent de leurs cours mais fréquentent les loisirs : "Les élèves sont des décrocheurs ici. Il y a un gros pourcentage d'absentéisme. Le matin, il peut y avoir 120 élèves absents. Dans l'après-midi, 230 élèves absents. Mais en revanche, pour les activités, ils viennent !" Cette même technicienne en loisirs justifie son rôle professionnel en affirmant que l'élève qui participe avec assiduité à ses activités préférées, artistiques, sportives ou ludiques, retournera éventuellement en classe : "Les profs sont choqués parce que les élèves ne vont pas en classe : 'ils ne devraient pas aller aux sports vu qu'ils ne viennent pas en classe'. De notre côté, on se dit : 's'il vient aux sports, à un moment donné, il va y aller en classe...' C'est comme un engrenage."

La question est de savoir si les loisirs constituent une modalité d'incitation aux études ou, en revanche, une modalité de récompense ou de sanction. L'élève doit-il participer aux loisirs pour raccrocher à l'école ou simplement en rétribution du travail en classe ? Doit-on se servir des loisirs pour intéresser les élèves, pour les punir lorsqu'ils se comportent mal ou même les récompenser lorsqu'ils se présentent en classe, ce qui revient au même dans la mesure où dans les deux cas, les loisirs sont dans un rapport de subordination à l'enseignement. Selon les enseignants, les loisirs se méritent. Pour les techniciens, ils sont inclus dans une stratégie visant à renforcer le lien d'appartenance à l'école et les ambitions scolaires des élèves, ce qui rehausse leur prestige professionnel, alors que les enseignants refusent de reconnaître aux loisirs une telle fonction d'inclusion scolaire et ne les perçoivent que comme un divertissement qui ne doit en rien entrer en conflit avec les activités pédagogiques. Ils se servent des loisirs comme d'une monnaie d'échange : "si tu ne viens pas en classe, fini les loisirs pour toi". Le statut des loisirs dans l'école demeure fortement ambigu et conséquemment, les techniciens en loisirs se sentent en porte-à-faux dans leur propre institution.

## Conclusion

Comment les PSTP parviennent-ils à concilier les tensions entre leur légitimité institutionnelle et la faiblesse de leur statut professionnel qui les rend vulnérables auprès de certains enseignants ? Paradoxalement, leur faiblesse

statutaire confère aux PSTP un certain pouvoir. En effet, leur grande majorité refuse de recourir à la coercition dans leurs rapports avec les élèves, de leur imposer des sanctions, se perçoivent comme devant exercer une fonction d'écoute auprès des jeunes et estiment que cela leur confère un avantage par rapport aux autres agents scolaires qui aux yeux de plusieurs élèves représentent le pouvoir, l'obligation de la performance, à la limite également, une conception réifiée de l'éducation et de la culture. Les techniciens en éducation spécialisée et en loisirs sont représentatifs d'un type de rapport à la fois informel, empathique et propice aux confidences que les jeunes souhaitent établir avec le monde adulte. Dans certains établissements difficiles, les enseignants peuvent chercher à se désengager des problèmes des élèves et se retrancher derrière leur statut et leur fonction de transmission des connaissances, ce qui incite d'autant les élèves en marge de la norme scolaire, éprouvant des difficultés d'apprentissage ou personnelles, à se braquer contre les enseignants. Dans la mesure où les techniciens parviennent à établir des rapports significatifs avec ces élèves, les tensions entre les techniciens et les enseignants s'exacerbent et la dichotomie entre l'instruction et l'affectif s'amplifie. Autrement dit, ce qui confère un certain avantage aux techniciens par rapport aux autres, soit une certaine proximité qui s'établit entre eux et les élèves sans doute en partie en raison de leur commune subordination par rapport aux enseignants et aux membres de la direction, se retourne aussitôt contre eux. En ce sens, la division du travail permet de fournir une large gamme de services aux élèves présentant des difficultés scolaires et comportementales mais, en revanche, elle entraîne une instabilité institutionnelle dont font les frais les personnels qui prennent en charge les besoins de ces élèves.

## Bibliographie

- BARRÈRE A. 2002 "Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ?", *Sociologie du travail*, 44-4, 481-497
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION 2003 L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire. Avis au ministre de l'Éducation, Gouvernement du Québec
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION 2002 L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage : une mise en œuvre à soutenir. Avis au ministre de l'Éducation, Gouvernement du Québec
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION 1998 *L'école, une communauté éducative*, Avis à la ministre de l'Éducation, Gouvernement du Québec
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION 1991 Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation. La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social, Gouvernement du Québec
- DEROUET J.-L. & DUTERCQ Y. 1997 *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*, Paris, ESF

- DUBET F. 1992 Massification et justice scolaires : à propos d'un paradoxe, in Affichard J. et de Foucault J.-B. *Justice et Inégalités*, Paris, Esprit
- DUTERCQ Y. 1999 "Vertus et limites d'un gouvernement local éducatif", *Administration et éducation*, 81-1, 61-71
- GATHER THURLER M. 2001 *Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales*, Bruxelles, De Boeck, 57-69
- GATHER THURLER M. 2000 *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Paris, ESF
- GRIFFITHS M. 2000 "Collaboration and partnership in question : knowledge, politics and practice", *Journal of Educational Policy*, 15-4, Taylor and Francis Ltd. United Kingdom, 383-395
- HERR K. 1999 "The symbolic Uses of Participation : Co-opting Change", *Theory into Practice*, 38-4, Autumn, 235-240
- HUGHES E. C. 1996 *Le regard sociologique*, textes rassemblés et présentés par Chapoulie J.-M., Paris, Éditions de l'EHESS
- LASHWAY Larry 1996 *The limits of Shared Decision-Making*, Eric Digest, July 1996, 108, EDO-EA-96-8, Clearinghouse on Educational Management, University of Oregon
- LeVASSEUR L. & TARDIF M. "L'essor du travail technique en milieu scolaire et son incidence sur l'organisation du travail", *Recherches sociographiques*, Université Laval, (à paraître)
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION 1999 *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*, Gouvernement du Québec
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION 1997 *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*, Gouvernement du Québec
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION 1992 *Chacun ses devoirs. Plan d'action sur la réussite éducative*, Gouvernement du Québec
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION 1976 *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec : rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX)*, Québec, 693p.
- MINISTÈRE DE LA FAMILLE ET DE L'ENFANCE 1997 *Loi sur les centres de la petite enfance et autres services de garde à l'enfance*, Gouvernement du Québec
- QUICKE J. (2000). "A New Professionalism for a Collaborative Culture of Organizational Learning in Contemporary Society", in *Educational Management and Administration*, London, Sage Publication, 28-3, 299-315
- TARDIF M. & LeVASSEUR L. 2002 "Formes et enjeux de la division du travail dans l'école nord-américaine" *Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales* 05/2002/02, Bruxelles, De Boeck, 95-109
- TARDIF M. et LeVASSEUR L. 2004 "Transformation de l'enseignement à la lumière de l'essor du travail des techniciens scolaires", *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 43-21, 34-49