

Sous la direction de
Maurice Tardif
Jean-François Marcel
Danière Périsset
Thierry Piot

L'ORGANISATION DU TRAVAIL DES ACTEURS SCOLAIRES

POINTS DE REPÈRES SUR LES ÉVOLUTIONS
AU DÉBUT DU XXI^E SIÈCLE



L'ORGANISATION DU TRAVAIL DES ACTEURS SCOLAIRES

**POINTS DE REPÈRES SUR LES ÉVOLUTIONS
AU DÉBUT DU XXI^e SIÈCLE**

L'ORGANISATION DU TRAVAIL DES ACTEURS SCOLAIRES

POINTS DE REPÈRES SUR LES ÉVOLUTIONS
AU DÉBUT DU XXI^e SIÈCLE

Sous la direction de

Maurice Tardif
Jean-François Marcel
Danièle Périsset
Thierry Piot



**Presses de
l'Université Laval**

Les Presses de l'Université Laval reçoivent chaque année du Conseil des Arts du Canada et de la Société de développement des entreprises culturelles du Québec une aide financière pour l'ensemble de leur programme de publication.

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise du Fonds du livre du Canada pour nos activités d'édition.

Financé par le gouvernement du Canada
Funded by the Government of Canada



Mise en pages : In Situ

Maquette de couverture : Laurie Patry

© Presses de l'Université Laval. Tous droits réservés.

Dépôt légal 2^e trimestre 2017

ISBN : 978-2-7637-3309-8

PDF : 9782763733104

Les Presses de l'Université Laval

www.pulaval.com

Toute reproduction ou diffusion en tout ou en partie de ce livre par quelque moyen que ce soit est interdite sans l'autorisation écrite des Presses de l'Université Laval.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	1
Chapitre 1	
Les techniciens en loisirs : d'une légitimation axée sur l'« inclusion scolaire » à la qualification des élèves?	7
<i>Louis LEVASSEUR et Maurice TARDIF</i>	
Présentation des auteurs	7
Résumé	8
Présentation	9
Démocratisation de l'éducation et nouveau visage institutionnel de l'école au Québec dans les années 1960	10
Protocole méthodologique.....	14
Le travail des techniciens en loisirs au début des années 2000 : légitimation des tâches et des fonctions, et rapports sociaux avec les enseignants.....	16
L'inclusion scolaire	16
L'inclusion sociale.....	19
La déconsidération des TELs par les enseignants	21
Le travail des techniciens en loisirs en 2015 : de la lutte contre le décrochage au développement de l'esprit entrepreneurial.....	23
Les TELs en 2015 : « statut institutionnel » et délégation du sale boulot.....	26
La pertinence des loisirs en éducation selon les TELs.....	27
Les tensions professionnelles entre les TELs et les enseignants	29
Conclusion.....	31
Chapitre 2	
La journée de l'enfant en France : un territoire éducatif partagé entre enseignants et animateurs	33
<i>Jean-François MARCEL et Cédric AÏT-ALI</i>	
Présentation des auteurs	33
Résumé	34
Introduction.....	35

Problématisation: le partage du territoire éducatif.....	35
La territorialisation des politiques éducatives françaises	36
Le projet éducatif territorial: l'éducation partagée	37
Problématique: la question du « partagé »	38
Cadre théorique: le territoire éducatif partagé	39
Le territoire au croisement de la centralité et de l'étendue.....	39
La notion de territoire.....	40
La dimension de « partage », constitutive du territoire éducatif	41
Contribution de la philosophie de l'étendue.....	41
Contribution de la philosophie de la centralité.....	42
Éléments pour une grille d'analyse	42
Méthode de recherche	43
Une entrée par les animateurs.....	43
L'enquête.....	44
Le contexte de l'enquête.....	45
Description des résultats.....	47
Les conditions du partage de l'espace éducatif	48
Les prérogatives respectives des acteurs	49
Les interrelations entre animateurs et enseignants.....	50
Les pratiques pédagogiques	51
Les identités professionnelles.....	52
Discussion.....	53
Un territoire éducatif pour l'instant apaisé.....	54
Les risques du « projet unique »	56
Conclusion.....	58

Chapitre 3

Des configurations pédagogiques plus ouvertes: un vecteur de la recomposition du travail enseignant 59

Thierry PIOT

Présentation de l'auteur	59
Résumé	60
Introduction: éléments de problématique et de contexte	61
Cadre théorique et méthodologique	62
Résultats et discussion	66
Dimension objective et organisationnelle de la recomposition du travail enseignant	66
Opportunité	66
Dimension temporelle.....	68
Soutien managérial.....	69
Efficacité productive	70

Nouveaux espaces d'action et de coordination	71
Dimension intersubjective et subjective de la recomposition du travail enseignant	73
Conclusion.....	76

Chapitre 4

Division du travail éducatif et activité des enseignants dans des dispositifs relevant de l'éducation à l'esprit d'entreprendre en France : mini-entreprises et <i>hubhouses</i>	77
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

Patricia CHAMPY-REMOUSSENARD

Présentation de l'auteur.....	77
Résumé	77
Introduction.....	79
Des orientations politiques mondialisées	80
Deux dispositifs, leurs acteurs et la place des enseignants	84
Les mini-entreprises, catalyseur de travail collectif	84
Les <i>hubhouses</i> , une incontournable dynamique de travail en réseaux	91
Conclusion.....	97

Chapitre 5

Les reconfigurations structurelles des formations à l'enseignement ont-elles des effets?	99
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

Danièle PÉRISSET

Présentation de l'auteur.....	99
Résumé	99
Problématique: division et reconfiguration du travail – une socialisation au quotidien	101
Les identités professionnelles: une construction dynamique complexe.....	101
L'identité des enseignants au degré primaire	102
L'identité des enseignants au degré secondaire	103
Cadre d'analyse: la construction identitaire, de moi et ma classe au rapport à la hiérarchie.....	103
La construction identitaire de l'enseignant: un processus mettant en jeu le rapport à soi et à autrui.....	104
Le rapport à la hiérarchie.....	105
Cadre structurel: deux évolutions pour une reconfiguration du paysage de l'enseignement obligatoire en Valais.....	105
La réforme des formations à l'enseignement	106
L'introduction de directeurs de centres scolaires en Valais et en Suisse romande.....	108

Les transformations structurelles, un potentiel de reconfiguration?.....	109
Éléments de méthode.....	109
L'étude de cas.....	110
Grille d'analyse.....	110
Caractéristiques des établissements scolaires concernés.....	110
Les établissements: les classes, les élèves et les enseignants.....	110
Les directeurs.....	112
Les résultats.....	112
Le rapport au travail: le renouvellement du rapport au pédagogique... ..	113
Le rapport aux collègues et la coopération: la marque de l'organisation scolaire	114
Le rapport aux collègues: des hiérarchies symboliques qui s'estompent	116
Le rapport à la hiérarchie: des différences identitaires délicates.....	118
Discussion conclusive: la formation professionnelle initiale, source d'(in) cohérence?	119

Chapitre 6

Enseignement spécialisé et professionnalisation : questions d'identités... 123

Bernard WENTZEL

Présentation de l'auteur.....	123
Résumé.....	123
Introduction.....	125
Professionnalisation et identité professionnelle: quelques rappels.....	127
De l'idéal des professions aux défis de l'action éducative.....	127
Identités et reconnaissance.....	129
Des concepts au contexte: précisions sur quelques catégories de référence à un groupe professionnel en devenir	131
De l'inclusion scolaire: entre discours scientifique et... ..	
discours engagé.....	131
Pédagogie spécialisée et réformes en Suisse.....	134
Méthodologie de collecte et de traitement des données.....	137
Analyse des données et interprétation.....	139
Postures d'écriture et thématique récurrente.....	139
Au centre des relations: la collaboration comme espace de confirmation identitaire	142
Discussion conclusive.....	147

Chapitre 7**Apports de la *Théorie de l'agir communicationnel* de Habermas pour une étude des rapports entre acteurs sociaux au sein de la division du travail éducatif 149***Arienne ROBICHAUD*

Présentation de l'auteur..... 149

Résumé 149

Introduction 151

La *Théorie de l'agir communicationnel* et l'éducation moderne et contemporaine : disjonction, colonisation et spécialisation 152

Présentation globale de la théorie habermassienne 152

Une société moderne à double niveau comme source de colonisation du monde vécu 154

Lecture habermassienne des contributions de l'ouvrage : pressions systémiques et enjeux communicationnels..... 157

Une dialectique fracturée entre impératifs du système et monde vécu des acteurs sociaux de l'éducation..... 158

Résistance communicationnelle ou hiérarchisation interne? 160

Une pression systémique puissante : de la logique instrumentale acteurs/système à l'action interpersonnelle rationalisée 164

Conclusion..... 166

Références 169

INTRODUCTION

L'objectif du présent ouvrage collectif est de décrire, d'analyser et de conceptualiser – dans trois sociétés, soit la France, le Québec et la Suisse – la situation de l'école contemporaine à la lumière de l'organisation du travail des acteurs scolaires (enseignants, directions d'établissement, conseillers pédagogiques, éducateurs spécialisés, etc.), ainsi que de leurs différentes interactions : collaborations et conflits ; proximité et distance ; négociations ; partage et division ; redéfinition des territoires d'intervention et des activités professionnelles et reconstruction des identités au travail, des savoirs professionnels et des modalités institutionnelles à travers lesquels s'exercent différentes formes de pouvoir.

L'hypothèse directrice qui guide les auteurs de cet ouvrage est que nous sommes entrés depuis les années 1980 dans une phase de transformation profonde des assises traditionnelles de l'enseignement en milieu scolaire. Cette hypothèse découle de quatre constats que nous présentons ici succinctement.

Premièrement, dans toutes les sociétés occidentales, on observe depuis les années 1980 l'émergence de nouvelles tendances lourdes dans l'organisation du travail des acteurs scolaires : travail partagé, interdisciplinarité, équipe-école, projet d'établissement, nouveaux modes d'évaluation des élèves (approches par compétences, transversalité, etc.), nouvelles pratiques collectives, notamment en raison de l'impact des TIC, mais aussi de la diversification croissante des élèves. L'enseignant lui-même est désormais confronté à la nécessité du travail d'équipe, à la collaboration avec une large palette d'agents scolaires et d'acteurs éducatifs (parents, services sociaux, services de santé, corps policier, etc.). Cette évolution soulève toute la problématique du développement du travail collectif au sein et hors des établissements et sa difficile

articulation aux nombreuses divisions et hiérarchies socioprofessionnelles en place. En effet, si elle se veut l'œuvre commune de tous les acteurs, la formation scolaire ne peut reposer à sa base que sur un partage de croyances et de valeurs fortes articulées de manière cohérente à des pratiques et à des attitudes collaboratives, non seulement envers les élèves, mais aussi les parents et les autres acteurs éducatifs.

Deuxièmement, depuis les années 1980, la plupart des systèmes scolaires des sociétés occidentales ont connu des changements majeurs dans le cadre de nouvelles politiques éducatives et de réformes successives, mais dont la mise en œuvre demeure toujours problématique 30 ans plus tard. La lutte contre les déficits a amené les divers États à soumettre l'école à d'importantes compressions budgétaires, tout en cherchant à optimiser ses services. Orientées par de nouvelles politiques éducatives internationales inspirées du *New public management*, ces réformes ont apporté des modifications structurelles à l'organisation scolaire, notamment une augmentation du pouvoir et de l'autonomie des établissements dans des structures plus décentralisées, une place grandissante accordée aux parents, le développement d'une culture de l'évaluation et l'élaboration de programmes scolaires qui favorisent l'acquisition de compétences requises dans la société de connaissance. Elles ont aussi entraîné un accroissement de l'imputabilité des acteurs éducatifs et la définition de standards de performance mesurés à l'aune d'examens nationaux et de comparaisons internationales, introduisant ainsi de nouveaux modes de régulation de l'éducation. Elles ont aussi favorisé l'essor de marchés ou quasi-marchés scolaires basés sur la concurrence entre les établissements et entre les réseaux scolaires privés et publics, sans parler du développement de filières et des programmes scolaires adaptés à ses populations scolaires à besoins particuliers : élèves doués, élèves en difficulté, etc. Il convient donc de bien comprendre la situation des acteurs scolaires au regard des changements induits par les nouvelles politiques éducatives avec leur cortège de nouvelles valeurs : privatisation, excellence, imputabilité, reddition de compte, compétition, etc.

Troisièmement, l'enseignement scolaire a été marqué, depuis 30 ans, par un vaste mouvement de professionnalisation qui a touché aussi bien les formations des agents et les savoirs à la base de leur travail que leur identité professionnelle. Cette professionnalisation viserait à : A) améliorer la formation des agents, notamment par la recherche et une meilleure articulation entre les universités et le milieu scolaire ; B) accroître leur autonomie ; C) promouvoir une éthique professionnelle

centrée sur la qualité de l'apprentissage et D) favoriser chez le personnel scolaire la prise de distances critiques, mais aussi l'innovation par rapport aux routines pédagogiques. Or, ces propositions s'incarnent-elles dans la réalité scolaire ? En vérité, on doit sérieusement se demander si les agents éducatifs, et notamment les enseignants, sont véritablement considérés et traités comme des professionnels, car sur le plan des représentations de leur culture collective et des conceptions de leur activité et de leurs savoirs, ils restent loin des professions reconnues comme la médecine, le droit ou le génie.

Enfin, quatrième, on observe aussi depuis les années 1980 une montée puissante d'un projet politique et étatique de contrôle plus étroit et direct des acteurs scolaires. Ce projet entre en résonance avec la mise en place d'un marché mondial de l'éducation et la standardisation des pratiques et des produits scolaires. En effet, à l'inverse des années 1950-1980, où il s'agissait avant tout de bâtir rapidement une école de masse avec ses organisations et administrations, les politiques éducatives internationales des 30 dernières années ont pris carrément pour cible les agents scolaires et leur travail. La plupart de ces politiques (professionnalisation, imputabilité, valorisation du travail collectif, intégration dans les classes des enfants en difficulté, autonomie des établissements et mobilisation du personnel autour de projets collectifs, intégration des parents dans l'école, etc.) ne visent pas tant des réformes de structures que les acteurs de l'éducation et entraînent une réorganisation parfois profonde de leurs rôles et tâches. C'est donc pour une bonne part le contrôle et la redéfinition du travail éducatif des acteurs qui sont au cœur des plus récentes réformes et politiques. Ainsi, ces changements ont-ils fini par pénétrer l'enseignement proprement dit, y compris en classe.

Bien sûr, ces quatre constats renvoient à des évolutions globales des systèmes scolaires, évolutions qui peuvent être décrites et analysées selon différents points de vue. Or, ce qui fait l'originalité de cet ouvrage et donne corps à l'unité de notre démarche d'analyse collective, c'est la volonté d'appréhender ces évolutions par le bas, c'est-à-dire à partir de l'étude de l'organisation et la division du travail collectif des acteurs scolaires au sein des établissements. En découlent quatre séries de questions qui ont nourri les chapitres du présent livre :

1) Quelles formes actuelles prend l'organisation du travail éducatif dans divers systèmes scolaires et plus particulièrement au sein des établissements ? Quelles sont les principales tendances à l'œuvre en ce

domaine et comment se traduisent-elles dans les différentes sociétés concernées, notamment en ce qui concerne l'enseignement et les enseignants ?

2) Quels sont la place et le poids des acteurs scolaires ainsi que leurs marges de manœuvre dans ces processus de division et de réorganisation du travail ? En quoi et comment leurs activités professionnelles et leurs territoires de travail sont-ils redéfinis à la lumière du travail des autres acteurs éducatifs ? De quelle manière la participation à un travail collectif modifie-t-elle les identités professionnelles, mais aussi les relations entre les groupes d'acteurs ?

3) Quels instances et mécanismes de pouvoir (officiels et officieux) président à l'évolution contemporaine du travail éducatif en milieu scolaire ? Concrètement, qui organise, contrôle, pilote ou coordonne l'enseignement aujourd'hui au sein des établissements ? Quelles relations hiérarchiques caractérisent la division du travail éducatif en termes de statuts, de pouvoirs et de rôles ? Et comment les territoires de travail sont-ils discutés, négociés, partagés, divisés et recomposés, en fonction notamment de groupes en présence ? En quoi les formes de spécialisation existantes (prise en charge des publics en difficulté, introduction aux langues secondes, découpages disciplinaires, divisions par degré, niveau, etc.) contribuent-elles ou font-elles obstacle aux efforts de réorganisation du travail éducatif ?

4) Finalement, en quoi ces phénomènes de division du travail marquent-ils l'ordre des savoirs professionnels qui servent d'assises et de légitimation aux activités professionnelles des divers groupes d'acteurs scolaires ?

Afin d'apporter des éléments de réponse à ces questions, tous les chapitres proposent des analyses empiriques conduites directement auprès des agents scolaires dans les établissements ou bien auprès d'acteurs en formation à l'enseignement.

Dans le chapitre 1, Louis LeVasseur et Maurice Tardif étudient l'évolution du travail des techniciens en loisirs au sein de l'école primaire et secondaire québécoise, ainsi que leurs rapports, souvent complexes et sous tension, avec le personnel enseignant. Comparant des données de deux enquêtes (la première menée entre 2002 et 2004 et la seconde en 2015), ils s'attachent à montrer en quoi la situation institutionnelle des techniciens en loisirs s'est transformée et, d'une certaine manière, fragilisée au cours de la dernière décennie.

Dans le chapitre 2, Jean-François Marcel et Cédric Aït-Ali montrent comment les politiques éducatives ont transformé en profondeur, en France, le système éducatif à partir d'une logique de territorialisation, en favorisant la montée du « local » ainsi que le partage du travail éducatif entre l'ensemble des partenaires. Pour mieux comprendre la dynamique de ce travail partagé, mais aussi ses limites, ils étudient les activités des animateurs du temps périscolaire d'une ville périurbaine et leurs relations avec les enseignants.

Dans le chapitre 3, Thierry Piot analyse un modèle d'organisation qui, en France, inclut dans une équipe pédagogique un enseignant « sans classe », le professeur documentaliste de collège, qui représente dès lors une ressource s'ajoutant aux professeurs disciplinaires. Il montre dans quelle mesure ce professeur « sans classe » contribue à la recomposition du travail des enseignants de l'équipe pédagogique, tout en renforçant l'appartenance identitaire des enseignants à l'établissement.

Avec le chapitre 4, Patricia Champy-Remoussenard se propose d'analyser les objectifs éducatifs visés par « l'éducation à l'esprit d'entreprendre » en France et les dispositifs éducatifs dans lesquels se déploient des activités nouvelles et partagées entre différents acteurs concernés par sa mise en œuvre, ainsi que les formes de division du travail auxquelles elles donnent lieu. Elle montre que ces activités et divisions opèrent à l'articulation de territoires marqués par différents niveaux décisionnels. Les rôles, les compétences et le pouvoir d'agir des acteurs se révèlent donc variables, libérant différentes marges de manœuvre selon les territoires et niveaux en présence.

En Suisse, dans le canton du Valais, la fonction de direction d'établissement a récemment été institutionnalisée et généralisée, entraînant notamment le regroupement d'écoles primaires et secondaires sous l'autorité administrative et pédagogique d'une seule direction. De tels regroupements forcent donc les nouvelles directions à composer avec des enseignants possédant des cultures professionnelles et institutionnelles distinctes. C'est donc cette transformation qu'étudie Danièle Périsset dans le chapitre 5. À partir des points de vue des directions, elle s'efforce de mettre en lumière les points communs et les différences identitaires entre les enseignants du primaire et ceux du secondaire, ainsi que le travail des directions face à ces deux cultures.

Également en Suisse, Bernard Wentzel s'intéresse, dans le chapitre 6, au processus de professionnalisation des enseignants de l'éducation

spécialisée. Ce processus se situe dans le cadre des réformes majeures et récentes faisant la promotion de la pédagogie spécialisée et de l'intégration scolaire des élèves avec des besoins particuliers. Pour étudier cette question, il analyse des mémoires professionnels rédigés par de futurs enseignants spécialisés et tente d'identifier différents marqueurs qui confirmeraient leur future identité, tout en dégageant leur positionnement professionnel dans une organisation scolaire marquée par une rhétorique de l'inclusion scolaire.

Enfin, dans le chapitre 7, Arianne Robichaud, propose une relecture des textes précédents ainsi que des thèmes centraux de l'ouvrage (organisation, division du travail scolaire, interactions entre acteurs, etc.) à la lumière de la théorie de l'agir communicationnel du philosophe et sociologue Jürgen Habermas. Elle montre comment cette théorie permet de renouveler la réflexion sur la division du travail éducatif et d'étudier les négociations, ententes et frictions qui l'accompagnent dans le partage des divers territoires de travail entre les acteurs, notamment à travers leurs langages et échanges symboliques.

Pour clore cette introduction, nous aimerions souligner que le présent ouvrage n'est pas une production isolée; au contraire, il résulte d'une collaboration entre les auteurs qui s'étale sur plusieurs années et qui a déjà donné lieu à plusieurs publications collectives traitant des mêmes thèmes et enjeux. L'ouvrage se situe donc en continuité avec nos travaux antérieurs et notre volonté commune de décrire et de comprendre ce qu'il advient aujourd'hui des acteurs scolaires confrontés à une institution en profond changement.

CHAPITRE 1

LES TECHNICIENS EN LOISIRS : D'UNE LÉGITIMATION AXÉE SUR L'« INCLUSION SCOLAIRE » À LA QUALIFICATION DES ÉLÈVES ?

Louis LEVASSEUR

CRIFPE, Université Laval

Maurice TARDIF

CRIFPE, Université de Montréal

PRÉSENTATION DES AUTEURS

Louis LeVasseur est professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et chercheur associé au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Sociologue de l'éducation, ses travaux portent sur la culture scolaire (instruction, socialisation, critique), l'éducation dans le contexte de la modernité, l'histoire de l'éducation au Québec et les politiques d'éducation.

Maurice Tardif est professeur titulaire en fondements de l'éducation à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal (UdeM) où il enseigne l'histoire de la pensée éducative occidentale. Il dirige le regroupement UdeM du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante, qui est le plus important centre de recherche sur l'enseignement au Canada. Il est membre de la Commission canadienne de l'UNESCO, de la Société royale du Canada et de l'Académie des sciences du Canada. Ses travaux portent sur la profession enseignante, sur son évolution et sa condition sociale. Il s'intéresse également aux autres catégories de personnel scolaire, à l'analyse du travail des enseignants, à leurs savoirs et à leur formation. Il a publié une trentaine d'ouvrages et plus de 200 autres textes sur ces questions. Ses travaux ont été traduits en sept langues et diffusés dans une vingtaine de pays.

RÉSUMÉ

Au cours de la seconde moitié des années 1990 et au début des années 2000, l'école québécoise a eu recours à de nombreux agents techniques afin de soutenir les élèves des milieux défavorisés. On trouve, parmi eux, les techniciens en loisirs (TELS) dont la tâche principale consiste à animer la vie scolaire des élèves en dehors du temps d'enseignement. Mais en quoi consistent, au-delà de la définition officielle des tâches, la fonction éducative et sociale que ces agents estiment assumer et, surtout, les rapports qu'ils disent entretenir avec les enseignants qui travaillent avec les mêmes élèves ? Nos premières données de 2002 et 2004 sont issues d'entretiens menés avec les TELS. On y voit le travail qu'ils réalisent et le pouvoir que les enseignants exercent sur eux et qui les fragilise sur les plans identitaire et professionnel. Pourtant, lorsque les enseignants et les TELS parlent des élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou de comportement, c'est essentiellement le même discours qu'ils tiennent, les mêmes valeurs éducatives et la même vision de l'école québécoise qui ressortent et les animent. Au-delà de ces convergences existent en fait d'importantes divergences qui seraient à l'origine des vives tensions qui existent entre ces deux catégories d'agents scolaires et qui expliqueraient pourquoi la situation institutionnelle des TELS semble si inconfortable. Nos entretiens avec d'autres TELS à l'hiver 2015 permettent de montrer en quoi le travail et la situation institutionnelle de ceux-ci se sont maintenus ou transformés depuis leur entrée dans l'école québécoise.

Mots clés : travail technique, loisir, inclusion scolaire, valeurs marchandes, école publique

PRÉSENTATION

Depuis les années 1990, dans les écoles primaires et secondaires du Québec, de nouveaux agents scolaires techniques occupent une place de plus en plus importante sur le plan des effectifs et assument des tâches différenciées qui touchent à l'encadrement des élèves en dehors de la classe. Bien qu'il existe plusieurs catégories de techniciens (techniciens en éducation spécialisée, en loisirs, en documentation, en informatique, en travaux pratiques, en toxicologie, en psychométrie, en service de garde) et de paratechniciens (notamment des surveillants d'élèves), certains techniciens et paratechniciens exercent des rôles d'emblée éducatifs auprès des élèves et établissent avec eux des liens informels souvent très forts qui s'apparentent à la socialisation, une des trois missions officielles de l'école québécoise avec l'instruction et la qualification (ministère de l'Éducation du Québec, 1997).

Le but du présent texte consiste à décrire le travail réalisé par les techniciens en loisirs (TELS) de l'école québécoise et les rapports qu'ils entretiennent avec les enseignants, mais surtout à montrer que ce travail, globalement, a évolué au cours des 15 dernières années. Nous avons effectivement réalisé 4 entretiens avec des TELS en 2002 et 5 autres 2015. À bien des égards, les TELS tiennent un discours qui semble ne pas avoir changé, mais nos analyses révèlent néanmoins qu'ils cherchent continuellement à légitimer leur poste dans l'école, eux qui sont moins qualifiés que les enseignants, les directions d'établissement et les professionnels non enseignants (psychologues, orthopédagogues, psychoéducateurs, orthophonistes, travailleurs sociaux, infirmières, etc.) et qui sont, le plus souvent, embauchés sur une base contractuelle et non permanente. Or, en raison des vagues successives de compressions en éducation depuis au moins le début des années 1990, il va de soi que si les enseignants ont vu leur situation professionnelle se dégrader – certains devant parfois attendre 10 ans avant d'accéder à la permanence et leurs conditions de travail s'étant considérablement dégradées (Tardif, 2013) –, les TELS, dont le statut professionnel est inférieur à celui des enseignants, doivent coûte que coûte légitimer leur travail en faisant écho le plus possible aux « besoins » que les instances ministérielles et la société en général définissent pour l'éducation.

Nous formulons donc l'hypothèse que la légitimation donnée à leur travail par les TELS tend à changer, étant désormais moins axée sur la mission de socialisation que sur la mission de qualification de l'école québécoise. Autrement dit, à un travail que nous avons appelé dans nos

travaux antérieurs « l'intégration scolaire » (LeVasseur et Tardif, 2005a ; Tardif et LeVasseur, 2010), que nous définissons ici, provisoirement, comme le maintien à l'école d'élèves susceptibles d'abandonner leur scolarité avant l'obtention d'un diplôme secondaire, se substituerait, en partie du moins, un travail relevant de la mission de qualification prenant la forme du développement de compétences liées au marché du travail chez des élèves déjà bien impliqués dans l'école, qui sont en situation de réussite scolaire et qui du seul fait de participer activement aux différentes activités de l'école indique leur adhésion à la norme scolaire. La principale différence que nous croyons alors déceler dans le travail des TELs se situe non pas dans les rapports avec les enseignants qui semblent tout autant tendus en 2015 qu'en 2002 (LeVasseur et Tardif, 2005b), mais dans un rééquilibrage entre la socialisation et la qualification. Bref, nous pensons qu'à la fonction d'intégration scolaire se serait greffé un travail de qualification centré sur la transmission de valeurs entrepreneuriales (Tanguay, 2016). Ce registre est tout autre que celui de l'inclusion scolaire.

Les TELs, en ce sens, incarnent de nouvelles valeurs qu'ils invoquent afin de légitimer, en ces périodes de compressions budgétaires et de suppressions de nombreux postes en éducation, leur travail et leurs fonctions. Au discours qu'ils tenaient sur la nécessaire intégration scolaire des élèves ayant des difficultés se substituerait ou se superposerait un discours axé sur l'efficacité et la qualification de la main-d'œuvre. Tous les agents scolaires dans l'école ont à définir leur rôle, à justifier la place qu'ils occupent, et c'est surtout par rapport aux enseignants que les TELs tentent de le faire. Se sentent-ils alors plus « acceptés » actuellement, par les enseignants, qu'au début des années 2000 ? Dans ce qui suit, nous procéderons à la description que les TELs donnent de leur travail et nous montrerons que la recherche de légitimation qu'ils formulent a non seulement changé, mais vise à convaincre les enseignants de la pertinence de leur travail en milieu scolaire.

DÉMOCRATISATION DE L'ÉDUCATION ET NOUVEAU VISAGE INSTITUTIONNEL DE L'ÉCOLE AU QUÉBEC DANS LES ANNÉES 1960

Les forces progressistes des années 1960, qui ont engagé la société québécoise dans une voie accélérée de modernisation, ont reproché à l'ancien système éducatif de ne pas s'être acquitté convenablement de son rôle au chapitre de la démocratisation et lui ont adressé deux principales critiques. La première dénonçait la reproduction des privilèges de

classe par l'école, c'est-à-dire que celle-ci aurait orienté les enfants des milieux populaires vers l'enseignement public, terminal après le secondaire et conduisant à des métiers techniques, et les enfants des milieux bourgeois vers les collèges classiques menant aux voies royales de l'enseignement supérieur (médecine, droit, théologie). La deuxième critique portait sur la caducité d'un programme d'enseignement fondé sur la prédominance des lettres gréco-latines dans une économie de type industriel et dans un monde pluraliste (tant d'un point de vue social que culturel) rendant nécessaire, selon le rapport Parent (Commission Royale d'Enquête sur l'Enseignement dans la province de Québec, 1964), une ouverture à de nouveaux univers de connaissances, à savoir la science, la technique et la culture de masse. Un tel accès à la diversification de la culture moderne devait permettre à chacun de suivre un parcours scolaire conforme à ses aptitudes et à ses centres d'intérêt.

Là ne devaient toutefois pas s'arrêter les efforts de démocratisation de l'éducation. La construction massive d'écoles primaire et secondaire, le développement du réseau collégial et de l'Université du Québec sur tout le territoire, la prolifération dans les écoles d'une nuée de professionnels spécialistes de l'orientation, des troubles de l'apprentissage et du comportement et même de la santé, la promulgation des lois rendant obligatoire et gratuite la fréquentation scolaire ont non seulement constitué, dès les années 1960, des mesures concrètes visant à démocratiser l'éducation, mais à consolider la modernisation de la société québécoise.

On pourrait ajouter à toutes ces mesures démocratiques la volonté de changer le visage institutionnel de l'école et de favoriser la création d'une véritable vie scolaire. Certes, des activités récréatives ont toujours existé dans les écoles secondaires du Québec. De nombreux documents d'archives décrivent les activités auxquelles se livraient les élèves des collèges classiques en dehors des heures de cours (Corbo, 2000). Mais l'esprit de ces activités change dans le contexte de la démocratisation de l'éducation au cours des années 1960 et surtout 1970. L'animation de la vie scolaire a pris une signification analogue à celle qu'elle avait en France dans le contexte de mai 1968 (Soussan, 1998). L'école, d'une institution impersonnelle et indifférente aux différences individuelles, pour reprendre les mots de Bourdieu, aux contours austères, centrée sur la mission d'instruction et d'intégration sociale entendue au sens durkheimien du terme, c'est-à-dire en tant que création de l'« être social », faisant appel à la rationalité

et au devoir de l'adulte en devenir (Durkheim, 1922/1989), devait se transformer en un milieu de vie. Un milieu qui se devait plus ouvert à l'extérieur, plus attentif aux besoins ludiques des enfants, à la culture des jeunes, à l'individualisme moderne, bref, en un milieu préoccupé d'offrir un cadre plus vivant aux élèves.

Cette transformation institutionnelle de l'école n'est pas étrangère à l'esprit de la contre-culture qui cherchait, à l'époque, à mettre fin au caractère répressif de la société industrielle avancée et de ses principales institutions, dont celles du travail et de l'éducation. Ainsi, à côté de l'enseignement en classe émergeait un souci réel d'animation de la vie scolaire.

Or, aujourd'hui encore, les responsables de l'animation de la vie scolaire, ceux que l'on appelle au Québec les techniciens en loisirs (TEs), affirment d'emblée organiser des activités en tous genres destinées à l'ensemble des élèves en dehors des heures de classe, avant et après les cours, pendant les récréations et l'heure du dîner. Mais ces activités de loisirs ont-elles la même signification à toutes les époques ? Une table de ping-pong ou de Mississippi ne demeure-t-elle pas identique à elle-même, que l'on soit dans un collège classique des années 1950, dans une polyvalente (vaste école secondaire) des années 1970 ou encore dans l'agora réservée aux élèves dans nos écoles en 2016 ? Les activités peuvent bien évidemment demeurer inchangées ou au contraire se transformer au fil des modes qui embrasent la jeunesse, ce qu'il y a de différent, ce sont les discours de légitimation que les agents scolaires donnent aux loisirs. Loin de nous l'idée que ces discours soient parfaitement cohérents à chaque époque ou uniformes dans tous les milieux. Notre analyse du discours des acteurs consiste néanmoins à identifier des éléments qui ont pour fonction de cadrer la réalité, de la définir, et de montrer, par des exemples tirés des entretiens réalisés avec des TEs, que ces éléments discursifs sont à la fois transversaux et particuliers aux contextes sociaux ou institutionnels dans lesquels ils émergent. Autrement dit, à bien des égards, le discours des TEs interviewés en 2015 est en forte continuité avec celui des TEs rencontrés au début des années 2000, ce que nous montrerons tout au cours de nos analyses. Cependant, nous formulons l'hypothèse que ces discours s'inscrivent dans le prolongement des discours plus généraux que les décideurs tiennent sur les grandes finalités que poursuit le système éducatif québécois. En clair, l'introduction de nouvelles valeurs néolibérales

en éducation teinterait la représentation que les TELs se font de leur travail avec les élèves.

Il serait ainsi possible de déceler une triple légitimation des loisirs dans les discours des TELs que nous avons des années 2000 et de 2015 : 1) une légitimation ludique axée sur la création d'un climat scolaire invitant ; 2) une légitimation démocratique et éducative centrée sur l'intégration scolaire ou la persévérance scolaire et 3) une légitimation entrepreneuriale correspondant à certains impératifs socioéconomiques. En gros, la première se maintient, la deuxième serait évanescence (ce qui ne veut aucunement dire qu'elle disparaît) et la troisième émergerait, et ce, avec force dans certains milieux. Comment expliquer l'émergence d'une telle référence entrepreneuriale en éducation et surtout, en lien avec des loisirs ? Une telle référence sonne-t-elle le glas de la dimension démocratique et inclusive que certains TELs des années 2002 associaient à leur travail ? Une légitimation strictement ludique est-elle encore justifiable dans une école publique québécoise qui connaît des vagues de compressions budgétaires sans précédent et où les parents cherchent un avantage, une plus-value éducative pour leurs enfants, et où certains acteurs, notamment économiques, situés en dehors de l'école, réclament une éducation plus instrumentale ou à visée utilitariste ?

Dans ce qui suit, nous décrirons le plus objectivement possible le travail des TELs, puis nous chercherons à identifier, pour la période la plus récente, en quoi la légitimation donnée à leur travail s'arrime à des valeurs marchandes, ce qui peut paraître inusité dans un domaine de l'éducation qui a toujours eu la réputation d'être purement ludique. Notre stratégie de présentation consiste à mettre en évidence les éléments stables ou récurrents qui structurent la technique de loisirs depuis que nous avons commencé nos recherches sur la division du travail éducatif en 2000, recherches qui comprennent la description et l'analyse du travail effectué par différents personnels de l'éducation et des rapports que ceux-ci entretiennent entre eux et particulièrement avec les enseignants. Puis, nous montrerons, grâce à une présentation successive de nos données de 2002 et de 2015, ce qui semble avoir changé dans la légitimation que les TELs donnent de leur travail. De tels changements sur le plan de la légitimation du travail sont-ils indicatifs de changements dans les rapports que les TELs disent entretenir avec les enseignants ? Afin de mieux se faire accepter dans leur établissement, nous formulons l'hypothèse, précédemment évoquée, selon laquelle les TELs auraient recours à un discours non plus axé, comme au début des années 2000,

sur l'inclusion des élèves dans les études, mais sur des valeurs néolibérales qui deviennent dominantes en éducation et plus largement dans la société.

PROTOCOLE MÉTHODOLOGIQUE

Dans nos recherches précédentes sur la division du travail éducatif amorcées au début des années 2000 (Tardif et LeVasseur, 2010), nous avons un échantillonnage constitué d'une trentaine de techniciens, dont six techniciens en éducation spécialisée, qui encadrent les élèves ayant des difficultés de comportement, et quatre TELs. La première étape de la recherche consistait à rencontrer toutes les catégories de techniciens travaillant soit avec les élèves, soit avec les enseignants.

Les entrevues se subdivisaient en 5 principaux blocs de questions : 1) la formation et le déroulement de la carrière ; 2) la description de l'établissement et des élèves ; 3) le travail effectué et sa légitimation sur les plans éducatif, social, culturel, citoyen, etc. ; 4) les rapports avec les autres agents scolaires et particulièrement les enseignants et 5) les principales difficultés rencontrées et les principaux changements depuis leur entrée en fonction. Nous avons repris ce même schéma d'entrevue à la toute fin de l'année scolaire en 2015.

Pourquoi nous intéresser aux TELs en 2015 ? Essentiellement, en raison du fait que les établissements procèdent désormais au recrutement des élèves dans un contexte de quasi-marché scolaire (Felouzis, Maroy et van Zanten, 2013). Les campagnes de publicité portent certes sur la qualité des programmes et de l'enseignement, mais également sur le climat scolaire et la diversité des activités parascolaires dont les TELs sont les principaux artisans. Or, afin de montrer comment leur travail a évolué depuis le début des années 2000, nous en avons rencontré 5 en 2015. Les entrevues, semi-structurées, ont duré entre 60 et 75 minutes.

Plusieurs précautions s'imposent par rapport à une recherche menée en deux phases, à plus d'une douzaine d'années d'intervalle. Nous avons émis l'hypothèse d'une nouvelle légitimation du travail par les TELs, moins axée sur l'intégration scolaire et plus sur la qualification de la main-d'œuvre et sur la transmission de valeurs néolibérales. Une telle hypothèse est-elle généralisable ? Est-elle valable pour tous les milieux ? Les entrevues de 2002 ont été menées à Montréal et celles de 2015 à Québec, mais dans des milieux socioéconomiques comparables. Mais il nous sera impossible, dans le cadre du présent texte, de déterminer si le

facteur sociohistorique est plus déterminant que le facteur socioculturel et économique. En effet, ces villes diffèrent sur le plan de la densité ethnique et peut-être également sur le plan des valeurs, Québec ayant la réputation d'un certain conservatisme. Notons à cet égard que la région de la Beauce, située tout à côté de Québec, est traditionnellement reconnue pour son conservatisme sur le plan politique et son esprit fortement entrepreneurial sur le plan économique. Or, certaines de nos entrevues, en 2015, ont été réalisées à la porte même de la Beauce. Par ailleurs, il importerait de voir si le MELS encourage, par des subventions versées aux établissements, la tenue d'activités dites entrepreneuriales, ce qui pourrait inciter les TELs à valoriser, en contexte de compression budgétaire et de fragilisation des emplois, de telles actions ministérielles. Quoi qu'il en soit d'une action du MELS ou non, on voit que les discours de légitimation des TELs (sans égard aux villes où les entretiens ont été réalisés) au sujet de leur travail en 2015 ont changé par rapport à celui de 2002 et s'harmonisent avec un discours social ambiant et ministériel plus centré sur des valeurs économiques que démocratiques.

Quant à l'analyse des données, elle consiste à identifier des tendances non pas nécessairement générales, mais fortes et liées au discours de légitimation des TELs. Notre but n'est pas de décrire de manière idiosyncrasique un seul discours, un seul lieu ou une seule situation. Le singulier doit s'arrimer à une forme de généralité certes circonscrite à notre échantillonnage et non valable pour tous les cas d'espèce, mais on peut présupposer que cette généralité est repérable dans plusieurs milieux. Il y aurait lieu de parler de tendance plutôt que de généralité. Seules des entrevues supplémentaires nous permettraient de statuer sur le caractère généralisable de nos résultats. Mais notre stratégie de présentation des extraits consiste à ne choisir que des thèmes (ou des extraits) qui reviennent dans les discours de tous les TELs, ce qui signifie que ceux-ci vivent des situations communes, donc en partie généralisables.

En dernier lieu, nous avons centré notre attention sur le discours des TELs. Nous aurions pu, comme nous l'avons fait ailleurs, montrer les regards croisés entre les TELs et les enseignants (LeVasseur et Tardif, 2005b; LeVasseur, 2014). Cela nous aurait détournés d'un regard que nous voulions à la fois plus général et plus exclusif sur le travail des TELs, et surtout, sur la manière dont ceux-ci le légitiment. Nous voulions éviter une étude portant exclusivement sur les rapports sociaux souvent tendus entre les TELs et les enseignants.

LE TRAVAIL DES TECHNICIENS EN LOISIRS AU DÉBUT DES ANNÉES 2000 : LÉGITIMATION DES TÂCHES ET DES FONCTIONS, ET RAPPORTS SOCIAUX AVEC LES ENSEIGNANTS

Le travail des TELs comprend l'animation de la vie scolaire, entendons ici le temps que les élèves passent en dehors des classes, soit l'arrivée à l'école le matin, les récréations, le dîner et les activités parascolaires qui se déroulent après la fin des cours prévus dans le programme d'enseignement. Les TELs mettent donc des équipements et des activités à la disposition des élèves dans le but de les occuper autrement que sur le mode strictement scolaire. Même si elles peuvent parfois présenter une certaine parenté avec les savoirs scolaires, les activités de loisirs ne comportent aucune obligation de fréquentation, aucune évaluation et n'ont aucune incidence sur le classement des élèves. Pensons ici aux clubs de scientifiques, de journalistes, d'informatique, de génie en herbe, et *a fortiori*, la projection de films, les activités sportives, les échecs, les danses, les fêtes (Halloween, Noël), les défilés de mode, l'album souvenir et le bal des finissants. Mais une légitimation strictement ludique de toutes ces activités ne risquerait-elle pas de fragiliser les TELs quant à leur statut dans l'établissement et de les inférioriser hiérarchiquement par rapport aux autres agents scolaires et particulièrement les enseignants qui constituent le groupe professionnel qui occupe le centre de l'institution scolaire ? (Tardif et Lessard, 1999) Déjà, en 2002, les TELs mentionnaient que la formation tendait à incorporer une dimension administrative et gestionnaire la différenciant de la dimension strictement ludique qu'elle avait antérieurement, et que le but de leur travail, au-delà du divertissement, visait à l'intégration scolaire (3.1) mais également sociale des élèves (3.2), non pas, comme nous venons de le mentionner, par des interventions relevant du registre « scolaire », donc axées sur les connaissances, les procédures méthodologiques et les processus cognitifs qui sont la prérogative des enseignants en classe, mais plutôt par la création d'un climat scolaire et d'activités ludiques ayant un effet d'attraction pour l'école. Au début des années 2000, les loisirs trouvaient ici leur principale légitimation. Mais une telle légitimation scolaire et sociale suffisait-elle aux TELs pour se faire accepter des enseignants au sein de l'institution scolaire (3.3) ?

L'inclusion scolaire

Les TELs de notre échantillonnage de 2002 ont tous indiqué que les loisirs avaient pour fonction de maintenir les élèves en difficulté dans

les études. Ainsi, bien que les loisirs s'adressent à l'ensemble des élèves, les TELs concevaient leur travail comme une forme de lutte contre le décrochage, travail qu'ils voulaient en cela partiellement complémentaire à celui des enseignants. Cette lutte contre le décrochage scolaire pouvait prendre différentes formes en dehors de ce qui se fait dans le domaine strict de l'enseignement et des apprentissages scolaires, notamment par la création d'un « milieu de vie » :

Mon rôle, c'est de coordonner l'ensemble des activités qui sont offertes aux élèves. D'offrir un milieu de vie qui est intéressant pour les élèves ; leur permettre de s'impliquer, de s'engager, de véhiculer des valeurs que l'école préconise : le respect, l'engagement, etc. (TEL 1, 2002)

Les TELs estiment alors effectuer un travail ayant de très fortes incidences sur la persévérance scolaire, surtout dans les milieux où l'échec scolaire constitue un problème important :

C'est sûr qu'il faut qu'on rapproche les élèves de l'école, un peu comme si on avait une mission sociale à l'école. Il faut qu'on puisse donner une meilleure vision de l'école, que c'est pas juste (sic) : faut absolument que tu ailles à l'école puis c'est ennuyant. Faut que je crée une vie étudiante. On est là dans le fond pour que les élèves se raccrochent à l'école, il faut qu'on leur montre que c'est le *fun* l'école *pis... envoye let's go* (sic), qu'on les encourage à venir à l'école. [...] Parce qu'on a un gros taux de décrochage scolaire d'environ 65 %. (TEL 2, 2002)

Or, afin de retenir les élèves démotivés à l'école, il conviendrait de leur offrir la possibilité de s'engager dans des activités ludiques ou récréatives, lesquelles renverraient cependant à un objectif plus fondamental de lutte contre le décrochage :

J'essaye de leur dire que de participer à des projets comme ça, ça va les garder à l'école puis ça va les stimuler énormément. Chaque année, il y en a qui viennent me voir et qui me remercient de les avoir soutenus, de ne pas les avoir abandonnés. Ils me disent : « C'est à cause de tel projet, de telle activité que je suis resté à l'école. » (TEL 1, 2002)

Selon un autre TEL, les activités sportives auraient pour effet non seulement de retenir les élèves à l'école, mais les inciteraient à la réussite scolaire :

Avec le football, on a réussi à sauver des élèves qui étaient en voie de décrochage, et qui ont fini leur cinquième secondaire, qui sont maintenant au cégep, ou d'autres encore qui sont en formation professionnelle. Eux, avant de *rentrer* dans le football, c'étaient des cas de décrochage. Puis la même chose avec les équipes de sport ou avec d'autres activités musicales ou des

choses comme ça, on est capables... Il y a certains enseignants qui, et je ne peux comprendre pourquoi, ne pensent pas que c'est efficace. (TEL 3, 2002)

Comme nous le verrons plus loin, il existe un contentieux entre les loisirs et l'enseignement. Les TELs cherchent donc à justifier leur travail en soutenant que les loisirs favorisent le maintien des élèves potentiellement décrocheurs à l'école. Un TEL intervient auprès d'élèves afin de susciter leur intérêt envers une activité, de crainte de les voir graduellement se désintéresser de l'école :

Je ne les lâche pas. Exemple, je travaille présentement sur un gros projet depuis trois mois; on fait un spectacle de fin d'année avec des élèves de quatrième secondaire, il y a près de 70 élèves impliqués, et puis on fait des sketches, des chansons, de la musique, de la danse et tout ça. Donc il y a une grosse mise en scène aussi, puis au début on était peut-être 75, puis à un moment donné ça a baissé à 50 ... après ça 40... Là j'ai ... chaque élève je les rencontre individuellement pour savoir pourquoi ils ne viennent pas, puis j'essaye de voir avec eux autres pourquoi, puis j'essaye de m'adapter. (TEL 1, 2002)

Le travail de soutien, nous venons de le voir, prend également la forme d'une incitation à la persévérance scolaire où le TEL se renseigne auprès de l'élève sur son rendement en classe, sur son degré de motivation, sur son état général au regard de ses propres études. C'est également l'occasion pour le TEL et les enseignants de se rencontrer et de discuter de façon officieuse du cas de certains élèves éprouvant des difficultés scolaires :

Les enseignants sont au courant que des élèves participent à telle ou telle activité. Quand ça ne va pas bien avec un élève dans sa classe, ils vont venir me voir et me dire : « Ça ne va pas très bien avec cet élève-là, ses notes ont baissé » ou me dire qu'il est turbulent en classe. On essaie alors de rencontrer l'élève et on lui dit : « Écoute, t'es à l'école, faut que tu fasses tes choses ; nous on veut te permettre d'aller à Toronto, de jouer au volley-ball, mais par contre, faut que ça fonctionne bien à l'école ; parce que le parascolaire ça passe en deuxième après l'école. » (TEL 3, 2002)

C'est dans pareil contexte que les TELs présentent leurs fonctions comme une forme de lutte contre l'échec scolaire et d'incitation à un plus grand engagement des élèves en classe :

La dernière chose qu'on va faire c'est de couper l'activité à l'élève. On va se servir de l'activité comme source de motivation, pour changer le comportement de l'élève : « Si tu ne passes pas tes cours, ou si t'es trop souvent à la classe-ressource, il va y avoir des sanctions, soit à la prochaine partie, tu

vas jouer sur le banc, ou tu vas rater ton voyage à Toronto.» Lorsque ça arrive, c'est *plate* (sic), mais ça passe un message aux autres élèves par exemple. (TEL 3, 2002)

Donc, par l'entremise des activités de loisir, les élèves font l'objet d'un certain encadrement, mais encore une fois, surtout ceux qui présentent des difficultés particulières en classe et qui glissent vers l'échec et le décrochage. Ainsi, ce travail d'encadrement s'intègre à une logique d'intégration scolaire par laquelle la technique de loisirs trouve, en 2002, une de ses principales légitimations institutionnelles.

L'inclusion sociale

La logique d'inclusion sociale suit de très près la logique d'intégration scolaire. Des élèves qui s'investissent dans des activités sportives ou qui appartiennent à des clubs feront la rencontre de nouveaux amis. Les activités constituent donc un lieu d'inclusion sociale, laquelle toutefois, comme l'affirme le TEL suivant, aurait également des incidences sur la réussite scolaire. Au sujet d'élèves difficiles à qui un psychoéducateur a fortement conseillé de joindre l'équipe de football de l'école, le technicien affirme :

Le psychoéducateur a dit que ces élèves étaient maintenant moins turbulents, parce que le football canalisait leur agressivité. En même temps, ils ont connu des personnes dans l'équipe de football qui sont de milieux différents, mais qui ont un intérêt commun, le football. Puis une équipe de football, c'est un peu comme une famille, donc, en dehors des pratiques, ils se tiennent beaucoup ensemble, ils vont s'encourager, et là personne ne veut que l'autre fasse l'imbécile pour se faire suspendre, fait que (sic) ça, ç'a créé une dynamique, ça leur a permis de se retirer des autres choses qui pouvaient causer problème. Évidemment ç'a pas changé leur comportement du tout au tout. (TEL 3, 2002)

Le TEL semble tenir des propos réalistes au sujet de la fonction d'inclusion sociale que joueraient les activités de loisirs. Il n'affirme pas *ex cathedra* que celles-ci constituent une panacée à l'échec et au décrochage scolaires, mais plutôt qu'elles contribuent à retenir les élèves aux études et leur permet d'entretenir un certain réseau social. La régulation des rapports intersubjectifs prend ainsi une importance particulière. Il y a une façon de se comporter avec les autres qui exige que l'individu, tout en s'affirmant, ne nuise pas à la cohésion du groupe, ce qui pour certains peut constituer un dur apprentissage, soit celui de la capacité de respecter des normes et des règles : «Au football il y a une structure, il y a une règle établie, sinon ça ne pourra pas

fonctionner. » (TEL 3, 2002) Au moyen de la participation aux activités de loisir, les élèves feraient donc l'apprentissage des règles de vie en société. Certes, les élèves auront, dans d'autres circonstances, à respecter des conventions beaucoup plus strictes que celles qui régissent les loisirs scolaires et assumeront des formes d'engagement beaucoup plus contraignantes que celles qu'exigent les loisirs. Ceux-ci trouveraient donc une de leurs principales légitimations dans l'idée, qu'elle soit fondée ou non, qu'elles font de l'école un milieu de vie et d'éducation au sens fort du terme.

Les loisirs sont également présentés comme des dispositifs de « prévention ». Ils touchent indirectement à la gestion du comportement des élèves. En leur donnant la possibilité de s'investir dans des activités de leur choix, plusieurs élèves éviteraient de se dévoyer :

Si on garde les jeunes occupés, ils ont tendance à ne pas faire des mauvais coups. Si on les occupe, alors on leur rentre quelque chose dans la tête ; ainsi, au lieu d'aller faire un graffiti à l'extérieur pendant l'heure du dîner, on va aller jouer au basket, on va aller à la salle d'ordinateur, on va faire plein d'activités. Puis, dans la plupart des activités qu'on va faire, il y a deux types de participants. Quand on joue au basket-ball, on a quinze joueurs et 30 spectateurs. Ça, ça réduit les possibilités de mauvais coups. (TEL 3, 2002)

Les loisirs seraient donc constitutifs de l'ordre scolaire. Cependant, les TELs évitent à tout prix d'exercer quelque autorité que ce soit auprès des élèves, même pour des cas mineurs. D'où l'importance qu'ils accordent à l'établissement de liens de proximité avec les élèves. Le fait d'entretenir avec les élèves des rapports conviviaux et non des rapports d'autorité, donc de fraterniser avec eux, constitue une importante légitimation des loisirs par les TELs :

Je ne suis pas avec eux autres en classe. Je ne suis pas une autorité directement pour eux autres. Je suis comme l'amie ... Ils sont toujours respectueux, mais je n'aimerais pas ça être l'autorité. (TEL 2, 2002)

La personnalisation des rapports permet au technicien de se rapprocher des élèves et d'établir avec eux des liens significatifs qui ne sont ni de l'ordre des apprentissages, ni de l'ordre de la relation d'aide (domaine des techniciens en éducation spécialisée, des psychoéducateurs, des travailleurs sociaux, des psychologues), mais que les TELs estiment néanmoins essentiels.

La déconsidération des TELs par les enseignants

Si les TELs estiment jouer un rôle important de prévention du décrochage scolaire, les enseignants ne devraient-ils pas alors voir en eux des alliés dans leur travail de motivation d'une certaine catégorie d'élèves ? Au tournant des années 2000, il en allait tout autrement ; une vive tension existait entre les loisirs et l'enseignement, ce qui appelle cependant certaines nuances. En effet, tous les techniciens diront qu'ils vivent des tensions avec certains enseignants (LeVasseur et Tardif, 2005b). Un TEL réproouve l'attitude des enseignants qui le regarderaient de haut en raison de son niveau de qualification inférieur au leur :

Je vous dirais que pour certains enseignants qui, pour eux, je ne suis pas allé à l'université, je ne suis pas important, ils me regardent un peu avec la tête haute en se disant : *ben* tu sais, lui, ce qu'il fait, ce n'est pas important. Ce n'est pas une majorité par exemple. Ces personnes-là, souvent, ne savent pas vraiment ce que je fais, parce qu'elles ne prennent pas le temps de venir dans mon bureau. (TEL 3, 2002)

Un technicien ayant eu maille à partir avec certains enseignants se vide littéralement le cœur. Il 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 les profs ont comme une mentalité que moi je suis à leur service. Par exemple, tous les profs qui font une sortie viennent me voir, ils veulent avoir un autobus : « Faut que tu me trouves ça, ça, ça, vite, et à bon prix »... Ils m'engueulent quasiment ! (TEL 1, 2002)

Certes, le technicien refuse parfois de rendre des services, et s'en remet en cela à certaines règles établies par la direction. Toutefois, on sent de sa part, dans les propos qui suivent, une résignation, une impuissance à traiter d'égal à égal avec les enseignants et préfère se taire (*fermer sa boîte*) et se rasséréner avec l'idée qu'il travaille dans l'intérêt des élèves :

Ce n'est pas tous les enseignants ; il y a des enseignants avec qui je m'entends SUPER bien. Mais des fois je me dis : *ben* je « ferme ma boîte », et je fais mon travail, parce que je suis là pour les élèves, je ne suis pas là pour les enseignants. C'est pour ça que j'aime quand même ce que je fais. (TEL 1, 2002)

Mis à part les tensions entre les TELs et les enseignants, il existe des tensions tout aussi fondamentales entre les services que ces agents de

l'éducation offrent respectivement aux élèves. Ces tensions ne relèvent plus tant du pouvoir que les uns exercent sur les autres, mais plutôt de la légitimation institutionnelle des services qu'ils offrent respectivement aux élèves. Ainsi, des enseignants ne verraient ni la pertinence, ni l'importance des loisirs dans le cadre d'une institution centrée sur les activités d'apprentissage :

Il y a des enseignants qui ne voient pas que l'élève n'est pas nécessairement motivé à venir à l'école juste pour l'école. Tu sais, eux ils veulent que l'élève soit dans leur cours, ce n'est pas important s'il ne fait pas d'activités. Sauf qu'ils ne comprennent pas que les élèves sont incapables de rester assis dans une classe pendant cinq heures de sa journée à ne rien faire d'autre... Et des enseignants disent que les trois mille dollars que l'école met dans les loisirs, il vaudrait mieux qu'elle le mette dans d'autres choses plus scolaires. (TEL 3, 2002)

Non seulement des enseignants ne croiraient pas que les loisirs puissent jouer un rôle important dans la scolarité des élèves, mais certains les percevraient comme une menace à l'enseignement et même à la gestion efficace d'un groupe d'élèves :

Dans une activité d'accueil où on fait des activités parfois un peu loufoques, ça les oblige à montrer un autre côté d'eux-mêmes, puis il y a certains enseignants qui sont inquiets parce qu'ils se disent : si l'élève me voit dans telle activité, est-ce que dans ma classe il va penser que c'est le *party* aussi ? [...] Il y a des profs qui ne sont pas capables de faire ça, parce que comme je vous dis, faut que ce soit très rigide dans leurs classes, ils ont leur cadre d'enseignement, ils ont leur cadre de fonctionnement et ils ont de la difficulté à déroger à ça. (TEL 3, 2002)

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. Là où le bât blesse pour les enseignants, c'est quand des élèves s'absentent de leurs cours, mais fréquentent néanmoins les loisirs :

Les élèves sont des décrocheurs ici. Et il y a un gros pourcentage d'absentéisme. L'avant-midi, il peut y avoir 100, 120 élèves absents. Dans l'après-midi, 230 élèves sont absents. Ils sont pas en classe. Mais en revanche, pour les activités, ils viennent ! Le jeune qui *tripe* sur le basket, il va venir à sa pratique. (TEL 2, 2002)

Les enseignants seraient loin d'établir un lien direct entre la participation aux loisirs et la réussite scolaire, et ils iraient même jusqu'à déconsidérer les techniciens eux-mêmes et les activités qu'ils organisent.

Toutefois, les TELs partent d'un postulat essentiel afin de légitimer leur présence dans l'école : les loisirs favorisent le maintien à l'école et même la réussite scolaire.

LE TRAVAIL DES TECHNICIENS EN LOISIRS EN 2015 : DE LA LUTTE CONTRE LE DÉCROCHAGE AU DÉVELOPPEMENT DE L'ESPRIT ENTREPRENEURIAL

Le « statut institutionnel » des TELs et des loisirs a-t-il changé en 2015 par rapport au début des années 2000 ? Qu'en est-il, à cet égard, des éléments que nous avons présentés pour décrire le travail des TELs en 2002, soit les tâches et les fonctions qu'ils occupent, d'une part, et d'autre part, l'infériorité de leur statut et de leur pouvoir par rapport à ceux des enseignants ? À première vue, il n'y aurait rien de changé dans le travail qu'accomplissent les TELs dans les établissements, travail qui consisterait toujours à créer un milieu de vie pour les élèves :

Moi, ce que je veux voir, c'est des sourires, c'est... puis euh... on le voit quand ils passent et qu'ils nous disent : « Bonjour, aie merci pour l'activité, on a aimé ça ! » Moi c'est, c'est vraiment ça mon objectif, ce n'est pas théorique, c'est vraiment, c'est vraiment l'humain. C'est ça qui est important pour moi. (TEL 4, 2015)

Cependant, le fait d'organiser des activités intéressantes pour les élèves dans une perspective ludique recouvre des enjeux sociaux et institutionnels qu'il importe de mettre au jour. Les loisirs s'inscrivent désormais dans un contexte institutionnel qui comprend une nouvelle régulation de l'éducation, l'introduction de valeurs marchandes, voire néolibérales, le rôle de consommateur scolaire que jouent les parents afin d'avantager le plus possible leurs enfants engagés eux-mêmes, souvent à leur corps défendant, dans une course aux meilleurs diplômes. Tout cela dénote un affaiblissement de l'idéal d'égalité des chances au sein même de l'école publique. Et l'on peut d'ailleurs constater l'émergence d'un nouveau discours de légitimation des loisirs dans les écoles que nous présenterons, de manière hypothétique, comme étant indicatif de ce nouveau contexte institutionnel et social. Cependant, malgré ce nouveau discours de légitimation de leur travail que tiennent les TELs, la place qu'ils occupent dans l'institution scolaire a-t-elle changé ? Les loisirs et l'enseignement font-ils désormais bon ménage ? Les TELs sont-ils plus acceptés des enseignants qu'en 2002 ?

La principale transformation dans les discours des TELs de 2015 par rapport à celui de 2002 tient assurément à l'évanescence des références démocratiques et à la prégnance de références à connotations marchandes ou néolibérales. Certes, il y a une hétérogénéité de références et il est difficile, avec un nombre réduit d'entretiens, de déterminer laquelle se trouve à structurer les autres, laquelle priorisent les TELs. Tous les agents scolaires s'identifient à différentes valeurs ou finalités afin de définir leur travail et la place qu'ils occupent dans l'établissement. Le but de nos analyses consiste à montrer laquelle est invoquée par les TELs en priorité afin de légitimer leur travail. Et même si les TELs mentionnent encore aujourd'hui l'importance de créer un milieu de vie pour tous les élèves, la teneur de leur discours axé sur les valeurs reliées au néolibéralisme est frappante :

Moi, mon rôle ce n'est pas de lutter contre le décrochage scolaire. Pas du tout ! Moi mon rôle c'est de créer un milieu de vie plaisant dans lequel le jeune peut créer un sentiment d'appartenance à son école. Mon rôle, c'est ça. C'est de créer et de bâtir des projets avec les jeunes puis de les aider à les bâtir. (TEL 5, 2015)

Autant en 2002 les TELs parlaient d'appartenance au milieu et de lutte contre le décrochage scolaire, autant en 2015, tout en maintenant la référence au milieu de vie, ils parlent d'entrepreneuriat. La référence à ce que nous avons appelé antérieurement l'« intégration scolaire » ne semble désormais occuper qu'une place de second ordre. Avant toute chose, il importe de mentionner que les objectifs de la formation des TELs ont changé au cours des années. Centrée essentiellement sur l'animation des activités de plein air et sportives dans les années 1970, cette formation a incorporé des éléments d'administration et même de marketing que semblent valoriser au plus haut point les TELs :

En loisirs, on nous donne plein de cours, en deux ans et demi parce que la dernière session ce sont des stages. Donc on apprend à programmer, à organiser, à réaliser et à évaluer une activité ou un projet. On a mis en place, lors d'une session, dans un cours, un projet entrepreneurial, c'est-à-dire qu'on développait une petite compagnie pour être en mesure de le vivre au quotidien, comme un emploi du temps, donc en étant entrepreneur. Et tout au cours de notre session – ça fait quand même 16 ans –, on apprend à créer des activités, on apprend à animer : animation de réunion, animation en grand groupe, animation d'activités en gymnase. On apprend aussi des outils d'administration. Donc on avait un cours d'administration qui nous permettait de savoir compter, de savoir créer un budget [...], comment développer un bon outil marketing. (TEL 2, 2015)

Or, ce savoir et ces compétences administratives qui font l'objet de la formation des TELs sont désormais transmis aux élèves. Il ne suffit plus d'organiser des activités pour les élèves, encore faut-il que les élèves parviennent eux-mêmes à les faire approuver par la direction, à les planifier, à les organiser, à en faire la publicité et même à les faire financer par des fonds privés. Un TEL justifie plusieurs activités dont il parle avec enthousiasme en mentionnant que « ça a encore une fibre entrepreneuriale » (TEL 2, 2015) et une autre TEL affirme que le but de son travail avec les élèves consiste à :

[...] compléter l'enseignement en classe ; eux (les enseignants) ils leur donnent une matière, mais nous on leur enseigne concrètement comment appliquer cette matière-là dans la vie. Donc, le sens de l'entrepreneuriat, c'est moi... Je remets à mes élèves qui sont dans les comités des finissants un échéancier clair avec ce qu'ils ont à faire. Donc ils partent avec ça, ils apprennent à se structurer, à ramasser des sous pour leurs activités, à communiquer avec leur fournisseur, ils signent des contrats... Juste le bal des finissants, c'est au-dessus de 20 000 \$ de dépenses. Ils sont fiers d'avoir passé au travers des étapes pour se rendre jusque-là. Donc, réaliser une activité, bâtir une entreprise, c'est un peu le même principe. C'est développer leurs responsabilités, leur planification, l'organisation et tout ça. [...] (TEL 4, 2015)

Une autre TEL mentionne l'importance d'amener les élèves à présenter eux-mêmes leurs projets à des entrepreneurs afin de les faire financer :

Plusieurs fois, j'ai envoyé des élèves présenter le projet à l'entreprise. C'est de vendre le projet par une lettre de présentation qui explique le projet. Souvent c'était plus vendeur encore quand c'était un élève qui allait directement voir l'entreprise en disant : « Je suis un élève de quatrième secondaire, j'aimerais participer à telle activité... » avec une lettre de recommandation signée et des numéros de téléphone de personnes à joindre, dont le mien. Souvent, ils me rappellent après pour valider tel élève, telle chose. Habituellement, ça va quand même bien au point de vue du financement là-dessus. (TEL 1, 2015)

D'autres TELs, tout en parlant explicitement de valeurs entrepreneuriales à transmettre aux élèves, insistent également sur la nécessité de les impliquer et de les responsabiliser :

Faire en sorte d'aller chercher l'implication. Souvent, les jeunes veulent que j'organise le projet. Bien moi, non. Je vais essayer de me trouver une équipe pour le faire, mais ce n'est pas vrai que je vais mettre ton nom sur le projet si tu n'as rien fait dedans. Alors le projet du salon étudiant, y'en a qui sont

allés s'asseoir avec la direction pour le bâtir. Ça là, c'est ça mon « job » : qu'ils soient capables d'aller négocier leurs points avec des objectifs qui sont crédibles. Mais si la personne fait ça puis que, une fois que dans le projet... les tâches « plates » arrivent, bien elle *débarque* (sic)... ce n'est pas ça le but. Le but c'est de commencer quelque chose et de le construire jusqu'à la fin. (TEL 5, 2015)

Il y a un contraste extrêmement important entre le discours du TEL précédent et celui de la TEL2 de 2002 travaillant dans un milieu défavorisé et qui disait s'acharner à retenir les élèves aux études. Certes, le même technicien aurait peut-être poursuivi les mêmes objectifs d'inclusion s'il avait lui-même travaillé dans un milieu caractérisé par des taux d'échec et de décrochage très élevés. Mais son établissement comprend un secteur de l'adaptation scolaire et un secteur ordinaire et les loisirs prévus pour les deux secteurs sont différents en qualité et en prestige. Il n'y a d'ailleurs pas de cours en commun pour les élèves, les horaires sont distincts, les profils des élèves sont différents et les ressources, en argent et en personnel scolaire, allouées aux deux secteurs sont différentes. Une telle structure s'oppose d'ailleurs totalement à l'idée que le rapport Parent dans les années 1960 se faisait de l'école publique et de la démocratisation de l'éducation que devait assurer une juste distribution des ressources éducatives en fonction des besoins des élèves et la création de classes hétérogènes (et non enrichies ou sélectionnées). Pourtant, les différents personnels de l'éducation rencontrés dans cet établissement sont très fiers de la manière dont ils disent faire vivre la démocratie scolaire (LeVasseur, 2009) et travaillent au maintien de l'école publique qui souffre de plus en plus de la concurrence du privé dans les centres urbains.

LES TELS EN 2015 : « STATUT INSTITUTIONNEL » ET DÉLÉGATION DU SALE BOULOT

Comme pour la partie de notre texte portant sur la situation des TELS au début des années 2000, il importe de définir leur « statut institutionnel » que nous avons préalablement identifié à l'espace organisationnel et symbolique qu'ils occupent dans l'établissement. Cet espace se caractérise-t-il par une tâche mieux définie et globalement mieux reconnue, par un plus grand contrôle sur leur propre travail, par une légitimité plus grande auprès des enseignants et par une collaboration plus « égalitaire » entre eux et les enseignants ?

La pertinence des loisirs en éducation selon les TELs

Les rapports entre les loisirs et l'enseignement comportent toujours leur lot de tensions. Plusieurs facteurs entrent en ligne de compte ici. Mis à part la formation collégiale et non universitaire qui amènerait certains enseignants à regarder de haut les TELs, ceux-ci inscrivent leur action dans le registre de l'amour (Boltanski, 1990) ou la cité domestique (Boltanski et Thévenot, 1991 ; Derouet, 1992), ce qui n'est pas sans créer des tensions avec les enseignants qui, eux aussi, paradoxalement, se réclament des mêmes valeurs dans les rapports qu'ils entretiennent avec les élèves (LeVasseur, 2014) :

On est très près des élèves, alors on vient à les connaître sur d'autres angles que juste scolaire. [...] Je n'ai pas le côté autoritaire. Avec moi, on a du plaisir, on a du *fun* en activité. « Si ça ne te tente pas, va-t'en et tu reviendras quand ça te tentera. » Tandis que le prof ne peut pas faire ça. Moi j'ai ce petit côté-là. Exemple, en montagne, je passe d'un petit groupe à l'autre, donc je jase avec tout le monde. Ils te connaissent tous sous un autre angle. Ils savent ce que tu as fait avant. Donc, le lien se fait plus rapidement. Quand ça ne va pas bien avec un prof ou ces choses-là, ils viennent nous voir tout de suite. (TEL 1, 2015)

Un des arguments les plus récurrents, et à la limite ambigu, consiste à dire que les études doivent prédominer à l'école, mais que les élèves, ou une catégorie d'élèves, ne pouvant en apprécier la valeur intrinsèque, il convient alors de « suppléer » à l'ennui que distillent les études par des loisirs, lesquels prendraient la forme de dérivatifs :

C'est beau l'école et tout ça, mais l'élève, ce dont il va se souvenir, ce n'est pas de son cours de maths ou de son cours de français, ça va être du défilé de mode qu'il a vécu, de son tournoi de basket qu'il a gagné, donc, c'est, c'est vraiment... S'ils veulent vraiment donner de l'importance à l'école, puis à l'éducation et puis... ça fait partie énormément de la promotion de l'école que de vivre des expériences et de développer un sentiment d'appartenance. (TEL 4, 2015)

Un tel discours dénigre implicitement les études et l'enseignement. Il ne saurait y avoir d'école sans enseignement, mais pas d'enseignement sans loisirs, lesquels servent à anesthésier le mal inhérent à l'enseignement. Une telle vision des activités d'apprentissage en classe ne conduit-elle pas l'enseignant qui croit en la valeur des études, au plaisir d'apprendre, au sens que l'élève est susceptible de retrouver dans les savoirs (Charlot et Rochex, 1996 ; Charlot, Bautier et Rochex ; 1992), à mettre en question non pas tant la présence des loisirs dans l'école que

la justification qu'en donnent les TELs ? Les grandes écoles anglaises et américaines sont reconnues pour avoir misé sur des activités parascolaires très attrayantes pour les élèves, mais ont-elles légitimé ces activités en soutenant qu'elles rendaient les études « supportables » ? On peut présupposer que les élèves qui réussissent à l'école et qui trouvent un sens aux savoirs scolaires ne voient pas les loisirs comme étant la condition *sine qua non* de leur réussite. En cela peut consister le contentieux entre les TELs et les enseignants. Ceux-ci ne se sentent pas dépendants des TELs pour les activités d'apprentissage dont ils sont responsables en classe. La question suivante n'en demeure pas moins pertinente : les loisirs sont-ils mieux acceptés dans l'école qu'au début des années 2000 ? Les réflexions des TELs à ce sujet sont contradictoires et appellent de nombreuses nuances. Voici un extrait de dialogue entre un chercheur et un enseignant responsable d'une activité sportive, lequel est intervenu de manière impromptue au cours d'une entrevue réalisée avec le TEL de l'établissement :

Question au TEL : « Qu'est-ce qu'on peut dire, qu'est-ce qu'on peut reprocher au travail que vous effectuez en tant que représentant des loisirs dans une école comme celle-ci ? » Intervention de l'enseignant responsable du sport : « Eux (les enseignants) ils pensent qu'il y a juste le français qui compte, eux ils pensent qu'il devrait y avoir rien d'autre que ça. » Question à l'enseignant : « Et pourquoi disent-ils ça ? » Réponse de l'enseignant : « Parce que c'est des frustrés de la vie. Vous me demandez mon opinion, je vous la donne. » (Enseignant, TEL 1, 2015)

La réflexion suivante s'inscrit dans le prolongement des analyses précédentes selon lesquelles des enseignants ne verraient pas la pertinence des loisirs dans un établissement de transmission de connaissances :

J'ne crois pas que ce soit tout le monde qui reconnaisse l'apport du loisir dans une école. J'vous dirais que pour certains, c'est une boîte d'éducation. D'après moi oui, il doit y avoir des gens qui disent ça. Définitivement. (TEL 3, 2015)

Autre élément à prendre en considération : les enseignants, sans s'opposer aux loisirs, en auraient-ils une conception plus restreinte et plus éducative que celle des TELs ?

C'est une piste de course, on est assis sur *une toilette à batterie*. C'est une course, y'a aucun apprentissage là-dedans... le but c'est de s'amuser. Le premier but pour moi, c'est qu'ils s'amuse. Il faut que tu t'amuses... (TEL 5, 2015)