



HAL
open science

La relation enseignant(e) - ATSEM ou la complexe mise en œuvre d'un travail en collaboration

Pauline Dulaurier

► To cite this version:

Pauline Dulaurier. La relation enseignant(e) - ATSEM ou la complexe mise en œuvre d'un travail en collaboration. Education. 2018. dumas-02046477

HAL Id: dumas-02046477

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02046477>

Submitted on 22 Feb 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2017 - 2018

La relation enseignant·e - ATSEM¹
ou la complexe mise en œuvre d'un travail en collaboration.

Pauline Dulaurier

Directeur du mémoire : Serge Leblanc

Assesseur :

Soutenu le 30 mai 2018

¹ Agent Territorial Spécialisé des Ecoles Maternelles, ce sigle sera utilisé tout au long du mémoire.

Remerciements

En préambule de ce mémoire, je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont apporté leur aide.

Je tiens à remercier en premier lieu mon directeur de mémoire Monsieur Serge Leblanc, pour son encouragement dans le choix du sujet de ce mémoire et son soutien tout au long de la rédaction de celui-ci, en particulier pour ses réponses rapides à mes diverses questions.

Je tiens à remercier tout particulièrement Laure et Carole pour leur accueil sans faille, leur bienveillance, leur bonne humeur à tout instant. Sans elles, ce mémoire n'aurait pas vu le jour.

Je tiens aussi à remercier Nathalie, Bernadette, Marion et Stéphanie qui m'ont ouvert les portes de leur classe et qui ont accepté de répondre à toutes mes questions.

Enfin, je tiens à remercier Pierre-Louis, pour son soutien sans faille depuis le début de cette aventure qui prend fin (ou qui commence?) avec le rendu de ce mémoire.

La fonction d'ATSEM, anciennement femme de service, est apparue avec la mise en place de l'école maternelle. Ce métier a beaucoup évolué, développant de nouvelles fonctions, instituant l'ATSEM comme membre de la communauté éducative. La relation enseignant·e – ATSEM est aujourd'hui au cœur du fonctionnement de la classe.

Cependant cette relation reste le plus souvent problématique à la fois pour les enseignants·es mais aussi pour les ATSEM. Cette relation est souvent appréhendée par les protagonistes voire conflictuelle. Ce mémoire se propose d'analyser cette relation au travers de la confrontation des préoccupations d'une ATSEM et d'une enseignante face aux mêmes situations d'une classe. Cette relation est-elle antinomique et donc problématique ou les préoccupations des deux femmes se rejoignent-elles et se complètent-elles ? Si tel est le cas, nous nous demanderons alors ce qui fait obstacle à l'efficacité de cette relation.

A l'heure où les effectifs des classes grandissent, nous avons plus que besoin de nous poser la question de la mise en place de collaborations opérantes pour le bien-être de tous les élèves.

The rôle of the ATSEM (Specialized Territorial Agent for Kindergarten), previously referred to as custodian, has been defined with the creation of the kindergarten system. With time, this profession has evolved, developing new responsibilities and thus incorporating the ATSEM as a member of the academic community. Today, the relationship between the ATSEM and the teacher is at the heart of the classroom's management.

However, this relationship often remains problematic for both parties who hold an apprehension sometimes leading to conflict. This memoir proposes to analyze this relationship through the case study. We will observe how both an ATSEM and a teacher hold different goals in front of the same situations in the context of the classroom. Is this relationship rooted in a conflict of interest or can the goals of these two women converge into complementary ? If yes, we will question what stands in the way of a greater efficiency in the relationship.

Today, as the classrooms host an increasing number of children, we presingly need to build and encourage efficient collaborations amongst the academic staff.

Sommaire

Introduction.....	5
-------------------	---

PARTIE 1 : Théorie et problématisation

I. Comprendre les réalités de la profession d'ATSEM.....	6
1. Historique	6
2. Et aujourd'hui ?	7
2.1 Fonctions	
2.2 Contraintes et pénibilités	
3. Constat personnel	9
II. La collaboration enseignant•e – ATSEM.....	10
1. Coopération et collaboration : un point sur les définitions	10
2. Quelle réalité ?	11
2.1 L'émergence d'un travail en collaboration	
2.2 Les difficultés	
3. Des pistes de recherche	13

Problématisation

PARTIE 2 : Analyse des données

I. Théorie.....	14
II. Méthodologie.....	15
1. Participants	15
2. Construction des données	15
2.1 Les choix	
2.2 Les biais et les limites	
2.3 Les réussites	
3. Analyse des données	17
III. Résultats.....	21
1. Une préoccupation commune pour la gestion du groupe classe	21
2. Une adéquation en motricité	26
3. La difficile gestion des cas difficiles	28
IV. Discussion.....	30
1. Penser cette relation comme une relation de travail	31
2. Elaborer un fonctionnement commun	32

3. Repenser les formations	34
Conclusion.....	36
Bibliographie	37
Liste des annexes	39

INTRODUCTION

L'association enseignant-e-ATSEM est au cœur du fonctionnement d'une classe de maternelle. Cette relation, d'abord fondée sur une explicite division du travail, a évolué durant ces vingt dernières années apportant non seulement plus de porosité, de contacts professionnels, de liens de dépendance mais aussi tendanciellement plus de conflits.

Par le décret du 22 août 1992, les ATSEM « *participent dorénavant à la communauté éducative* »² et de ce fait répondent aux exigences du Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation qui enjoignent aux membres de cette communauté à travailler ensemble, « *mobilisée au service de la réussite de tous les élèves dans une action cohérente et coordonnée* »³. De plus, le code des communes précise que « *toute classe maternelle doit bénéficier des services d'un agent communal occupant l'emploi d'agent spécialisé des écoles maternelles et des classes enfantines.* »⁴

L'enseignant-e et l'ATSEM doivent donc travailler ensemble, collaborer. Pour autant, si l'on peut considérer l'institutionnalisation de cette collaboration comme une chance pour l'ensemble des acteurs-rices, le travail en commun de ces partenaires obligés de l'école maternelle est particulièrement complexe. Toute division du travail est loin d'être un processus rationnel et elle provoque des tensions d'autant plus fortes quand elle concerne différents corps de métiers, comme c'est le cas dans cette situation. Pourtant, la mise en place de cette relation est trop peu étudiée et basée le plus souvent sur le bon sens et l'intuition. De fait, la réalité est plus complexe, laissant apparaître que nombre de ces partenariats professionnels sont le plus souvent subis révélant des dysfonctionnements importants voire des conflits et ne répondant pas toujours aux objectifs souhaités.

C'est cette réalité qui m'a frappée dès les premières minutes de la rentrée. Comment travailler avec cette inconnue qui sera sans cesse avec moi dans la classe ?

C'est ce que ce mémoire cherche à interroger. Comment mettre en place une collaboration opérante entre l'enseignant-e et l'ATSEM ? Pourquoi cette collaboration est-elle difficile à mettre en place ? Pourquoi génère-t-elle des conflits ? Les préoccupations des protagonistes sont-elles différentes ? A l'heure où les effectifs de classe augmentent, nous avons plus que besoin de comprendre les rouages de cette collaboration afin de mettre en place des relations de travail efficaces et complémentaires entre les différents adultes de la classe.

Dans une première partie nous reviendrons sur l'histoire du métier d'ATSEM et ses évolutions ainsi que le constat que j'ai fait en début d'année, qui m'a interrogé fortement et donné envie de travailler sur cette question fondamentale. Puis nous nous pencherons sur la question de la collaboration. Puis dans un second temps, nous analyserons les préoccupations d'une ATSEM et

2 Extrait du décret n°92-850 du 28 août 1992 portant statut particulier du cadre d'emploi des agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles .

3 Extrait du Référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, publié au B. O le 18 juillet 2013.

4 Art. R 412-127 et R 414-29.

d'une enseignante afin de mieux comprendre les possibles fonctionnements de cette relation.

Partie 1 : Partie théorique

I. Comprendre les réalités de la profession d'ATSEM

1. Historique

Les prémisses du métier d'ATSEM remontent au XIXe siècle dans le cadre de la création de la fonction de « femme de service » instituée dans des structures d'accueils collectifs de jeunes enfants, d'abord dans « les salles d'asile » puis dans les premières écoles maternelles du début du XXe siècle fondée par Pauline Kergomard. La présence d'une « femme de service » y est obligatoire. Il existe dès le début une forte hiérarchie des tâches entre les soins de l'esprit et les soins du corps ainsi qu'une hiérarchie sociale forte. L'inspectrice Laura Dèz dans son ouvrage La femme de service à l'école maternelle (1911) interdit aux institutrices de s'occuper des soins individuels de propreté, non pas, précise-t-elle que cette « besogne infime » soit en elle-même avilissante ou répugnante, mais pour éviter d'être considérées par les parents comme des « domestiques de leurs enfants ». ⁵ Il est intéressant ici de faire un aparté pour comprendre pourquoi il existe cette forte subordination du soin de l'esprit sur le corps. L'histoire de la petite enfance est concomitante à celle de l'évolution de la société. Deux phénomènes ont lieu au XXe puis au début du XXIe siècle. Les droits de l'enfant apparaissent. Grâce au passage d'une société agricole à une société industrielle, le passage de la famille élargie à la famille nucléaire ainsi que les recherches sur le développement de l'enfant engendrent un changement des représentations collectives du statut de l'enfant. Parallèlement, avec la division sociale et sexuelle du travail que nous connaissons encore dans nos sociétés, les femmes se dirigent vers des métiers dits de service, de soins du corps et d'entretien de la vie, et les hommes se rapprochent des métiers affectés à la gestion de la cité. Ce mouvement peut être expliqué par deux phénomènes majeurs :

- le christianisme qui a largement valorisé l'esprit à l'inverse du corps ;
- la découverte de l'écriture qui a valorisé les savoirs liés à la connaissance au détriment des savoirs pratiques considérés comme sans valeur, innés et liés à la pratique féminine rejoignant ainsi le concept « d'instinct maternel ».

Ainsi les différents corps de métiers de l'enfance vont être structurés autour de cette différenciation entre soins du corps et de l'esprit, entre l'éducatif et le pédagogique, ce qui induit aujourd'hui encore une hiérarchisation, voire une certaine dévalorisation dans ces métiers « de soins du corps ».

Dès 1971, l'appellation « femme de service » laisse place à une nouvelle dénomination réglementaire, celle d'ASEM, « Agent Spécialisé des Ecoles Maternelle et classes enfantines » qui

5 DES Laura, La femme de service à l'école maternelle : rôle, qualités, conflits, règlement, 1911, Librairie classique Fernand Nathan, Paris.

marque une première évolution. Cependant, la véritable rupture a lieu dans les années 80 avec la décentralisation et la reconfiguration de l'investissement des communes dans l'enseignement primaire. Le nouveau statut des ATSEM, « Agent Territorial Spécialisé des Ecoles Maternelles », naît en 1992, s'accompagne d'un nouveau décret, toujours en vigueur.

Le statut d'ATSEM est un personnel territorial de catégorie C, recruté désormais par concours et qualifié par un Certificat d'Aptitude Professionnel de la Petite Enfance (ou parents d'au moins trois enfants ce qui montre bien l'assimilation du métier au travail de femme au foyer). Ce statut place les ATSEM au sein de la filière sanitaire et sociale quand les agents-es d'entretien relèvent de la filière technique. Ce changement est capital car il positionne de manière explicite le métier sur un versant plus éducatif que technique. Ce décret régie les nouvelles missions des ATSEM. « *Les ATSEM sont chargés de l'assistance au personnel enseignant pour la réception, l'animation et l'hygiène des très jeunes enfants ainsi que de la préparation et la mise en état de propreté des locaux et du matériel servant directement à ces enfants. Les ATSEM participent à la communauté éducative* »⁶. En fin une récente modification de 2006 élargit le domaine d'exercice des ATSEM intégrant « *la surveillance des très jeunes enfants dans les cantines. Elles peuvent, être chargées en journée, des mêmes missions dans les accueils de loisirs en dehors du domicile parental des très jeunes enfants. Elles peuvent également assister les enseignants dans les classes ou établissements accueillant des enfants handicapés* ».⁷ (On notera l'emploi du pronom personnel « elle » plaçant de fait ce métier sous le signe du féminin⁸). Cette modification souligne aussi le flou des frontières qui étendent les tâches de ce personnel, tout en insistant sur son rôle éducatif. Cette consolidation du décret marque une nouvelle étape de reconnaissance institutionnelle mais qui reste encore parfois à construire au quotidien avec les autres professionnels, avec les responsables hiérarchiques et les parents d'élèves. Elles attestent d'une prise en compte lente mais progressive de l'évolution du métier d'ATSEM et de leur rôle fondamental dans le développement de l'enfant.

2. Et aujourd'hui ?

2.1 Fonctions

On peut déterminer trois grandes catégories de fonctions aux ATSEM. Une fonction éducative qui comprend le soin aux enfants durant le temps scolaire (soins d'hygiène, soins infirmiers...), l'aide, l'assistance, et l'accompagnement des enfants pendant le repas, l'accompagnement des enfants à la sieste et sur la cour. Une fonction d'entretien avec la responsabilité de la propreté de la classe (rangement et nettoyage) et une fonction d'aide pédagogique sous la responsabilité de l'enseignant-e (aide matérielle, préparation et accompagnement des activités pédagogiques), accompagnement des sorties scolaires.

Souvent, l'ATSEM est devenue l'adulte référent pour l'enfant tout au long de la journée : de

6 Extrait du décret n°92-850 du 28 août 1992 portant statut particulier du cadre d'emploi des agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles

7 Extrait du décret n°2006 – 1694 du 22 décembre 2006, portant sur la modification du statut des ATSEM.

8 Le taux de féminisation du métier d'ATSEM est supérieur à 99%. (source : Thierry Vasse, ATSEM-enseignant : travaille ensemble, 2008.). De ce fait, nous emploierons le féminin tout au long de ce mémoire.

la garderie du matin jusqu'à celle du soir.

Cependant, les textes, en nombre importants mais finalement peu précis notamment quant au rôle éducatif des ATSEM laisse place à de nombreuses interprétations. C'est pourquoi de nombreuses communes ont travaillé et travaillent encore à la rédaction de chartes ou règlements pour préciser la répartition des tâches et clarifier les différentes missions des ATSEM mais aussi pour penser plus précisément la collaboration avec les enseignants-es comme on peut le lire dans le préambule de la charte des ATSEM de Mauguio-Carnon : « *Le professeur des écoles et l'ATSEM forment un binôme sur lequel repose le bon fonctionnement de la classe. Essentielle à l'équilibre de la classe cette collaboration ne va pas nécessairement de soi. Elle suscite des questions et nécessite des ajustements. [...] En l'absence de règles claires, les collectivités sont amenées à établir un document réglementaire relatif à l'organisation du travail des ATSEM dans le but de mieux préciser leur rôle et leur positionnement.* »⁹ Ces chartes permettent aussi de clarifier le fonctionnement de la double tutelle hiérarchique : directeurs-rices d'école et personnels de mairie.

De plus les tâches, diversifiées, peuvent être différentes suivant l'école, la commune et le territoire comme nous l'indique le rapport sur Les missions des agents spécialités des écoles maternelles (ATSEM) rendu conjointement par l'Inspection Générale de l'Administration et l'Inspection Générale de l'Education Nationale en juillet 2017 :

La nature des tâches se diversifie : de moins de moins d'entretien des locaux pour les uns mais aucun changement dans ce domaine pour d'autres, de plus en plus d'activités d'assistance à l'enseignant pour la majorité, des activités éducatives nouvelles dans le cadre du temps périscolaire pour beaucoup. (p.5)

2.2 Contraintes et pénibilité

Peu d'études existent sur les conditions de travail des ATSEM et nous nous appuyons ici sur celle dirigée par Catherine Delgoulet parue en 2011¹⁰. Il semble important d'avoir conscience de ces problématiques pour cerner la difficulté d'un travail en collaboration avec l'enseignant-e. Cette étude met en avant les contraintes d'horaires très fortes, qui fluctuent d'une année à l'autre ou d'une école à l'autre. Les journées de travail des ATSEM sont intenses puisqu'elles assurent la cantine. Elles prennent donc leur pause durant le cours de la journée suivant un emploi du temps complexe. On note aussi une grande répétitivité des cycles (nettoyage...) associée à de nombreux imprévus (comme météorologiques qui impliquent plus de nettoyage et de changements d'enfants), une nécessité absolue du respect des horaires définis par l'employeur ainsi qu'une polyvalence des tâches. Tout cela multiplie les objectifs à atteindre, les attentes et les directives de part et d'autre, accumule les astreintes de natures diverses inhérentes aux trois missions, diversifie les compétences requises et finalement complique le travail, ne serait-ce qu'en introduisant la nécessité de gérer temporellement des tâches interférentes. D'après l'étude, ces différents temps et missions sont des facteurs d'accroissement de pénibilité. Les ATSEM expriment un niveau de qualité de vie et de

⁹ Extrait de la charte des ATSEM de la ville de Mauguio- Carnon, réalisée en 2016. A ce jour, il n'existe pas de charte de la ville de Montpellier.

¹⁰ DELGOULET Catherine, WEILL – FASSINA Annie et MARDON Céline (2011) Pénibilités des activités de service et santé des Agents Spécialisés des Écoles Maternelles. Des évolutions avec l'âge , *Activités*.

bien-être bien inférieurs aux enseignants-es et éducateurs-rices :

En particulier, on peut faire l'hypothèse qu'un problème important du point de vue psychologique réside dans la contradiction entre l'autonomie dont les ASEM bénéficient justement dans les activités qu'elles jugent le moins valorisantes (restauration et entretien) par rapport aux gênes qu'elles ressentent dans leur fonction d'aide éducative que toutes valorisent. (p. 21)

En fin, l'étude fait remarquer que le métier d'ATSEM est une population vieillissante. Ce paramètre est à prendre en compte, puisque les plus âgées souhaitent faire évoluer ce travail alors que les plus jeunes souhaitent valoriser leur nouveau diplôme et n'hésitent pas à changer de métier.

3. Constat personnel

Cette envie de travailler sur la relation entre l'enseignant-e et l'ATSEM vient d'une interrogation que j'ai eue dès le jour de la rentrée. Comment travailler avec une personne que je n'ai jamais rencontrée, avec qui je n'ai jamais parlé et qui a des objectifs professionnels différents des miens ? J'ai une classe nombreuse d'environ trente élèves, de petite et moyenne section. La canalisation du groupe a été et reste encore le plus difficile pour moi en ce début d'année, pourtant nous étions deux adultes dans la classe, deux adultes qui en travaillant ensemble aurait pu canaliser le groupe plus facilement. Cette collaboration forcée a donné lieu à des dysfonctionnements au sein de ma classe. Nous travaillons sans cesse sous le regard l'une de l'autre ce qui m'a profondément gênée les premiers mois. Certaines de ces actions me dérangent : elle finit souvent le travail à la place des enfants, elle leur parle assez violemment, elle me coupe la parole quand je leur parle, elle n'est jamais contente quand je fais peinture l'après-midi car cela signifie du travail de nettoyage après la classe... Toutes ces petites choses m'interrogent beaucoup car si petites soient-elles, leur accumulation entrave le climat scolaire de la classe. Comment lui parler ? Qu'attendre d'elle ? Et elle, qu'attend-t-elle de moi ? Que puis-je exiger sans que cela dégrade notre relation ? Ce sont des questions à ce jour irrésolues.

Je me suis donc efforcée de l'observer, de créer une relation de confiance avec elle. J'ai tout d'abord découvert un univers parallèle au mien. Elle est dans la classe, mais elle a un emploi du temps différent du mien, des collègues différents, des objectifs différents, un salaire différent. C'est une des choses qui m'a beaucoup surprise à mon arrivée dans l'école : la séparation de ces deux mondes. Les ATSEM ne mangent pas avec les enseignantes, nous n'avons pas les mêmes pièces pour nous rejoindre. De toute façon, nous n'avons pas beaucoup de temps en commun. J'ai eu du mal à comprendre les logiques d'emploi du temps au début de l'année. Dans mon école, les ATSEM s'occupent de la garderie du matin et de la cantine à midi, de l'ouverture du portail matin et soir. De ce fait, elles prennent leurs pauses sur le temps de classe. J'ai alors construit mon emploi du temps de classe en fonction des moments où elle y est présente. En fait, aux vues de nos emplois du temps respectifs, il n'existe aucune occasion possible pour discuter ensemble dans le temps de travail. Comment collaborer si nous ne pouvons nous parler ? J'ai donc mis en place des stratégies pour arriver à avoir un moment avec elle avant le début de la classe. J'arrive très tôt le matin, pour pouvoir lui présenter le déroulement de la journée rapidement. Je me suis rendue compte aussi

qu'un conflit larvé existait entre les agents d'entretien de l'école et les ATSEM, les uns reprochant aux autres de ne pas faire leur travail correctement. Il est vrai que cela m'a perturbé car je n'avais pas en tête de manière claire là où se situe la frontière entre ces deux métiers. Finalement, je n'avais pas conscience des réalités du métier d'ATSEM.

J'avais l'impression, au bout de quelques temps, d'avoir construit une relation à peu près stable et satisfaisante. Cependant, un jour, j'ai eu une remplaçante. La matinée s'est bien mieux passée, plus fluide, plus apaisée. Cela m'a alors à nouveau beaucoup questionnée. Que s'était-il passé pour que ce soit différent ? Malheureusement, je n'ai pas eu le temps de discuter avec elle.

II. La collaboration enseignant-e -ATSEM

1. Coopération et collaboration : un point sur les définitions

Les recherches concernant la relation enseignant-e-ATSEM, voire même sur le métier d'ATSEM sont peu nombreuses et de fait assez nouvelles, pour cause l'évolution récente de cette profession. Cependant, avant d'essayer de comprendre quels sont les enjeux de cette relation, il convient de clarifier les notions de collaboration et de coopération, souvent utilisées l'une pour l'autre. Etymologiquement, ces deux mots signifient « travailler ensemble ». Ces notions peuvent alors se définir comme le fait de travailler ensemble pour réaliser un projet commun. Cependant même si ces deux concepts sont relativement proches, Christine Gangloff-Ziegler dans son article Les freins au travail collaboratif fait une distinction :

Le travail coopératif se définit comme une forme d'organisation conjointe du travail où chacun des opérateurs est responsable pour sa part, parce qu'elle est identifiable, mesurable et prédéfinie par un coordinateur, responsable et représentant de l'autorité alors que le travail collaboratif est une forme d'organisation solidaire du travail où chacun est responsable pour le tout, sans que la part individuelle puisse être systématiquement isolée, la coordination se faisant par ajustement mutuel.(2009, p.97)

En ce qui concerne la relation enseignant-e-ATSEM, il s'agit donc bien d'un travail collaboratif et de fait difficile à mettre en place. Mais cela semble se compliquer d'autant plus au sein de l'école. Pascale Garnier, docteure en sociologie et professeure en science de l'éducation à Paris XIII, dans son article Transformations de la collaboration entre enseignants et personnel de service à l'école maternelle : entre principes et pratiques, donne comme définition de la collaboration : « travailler ensemble au service d'un but commun ». Et, elle questionne la fin en soi de ce but commun, lui-même déjà complexe à définir. Quel est le but de l'école maternelle ? Quelles sont ses missions ? Accueillir les enfants ? Les socialiser ? Les autonomiser ?... L'objectif même de cette relation ne se laisse pas définir facilement et dépend fortement du contexte historique et social. En second lieu, elle questionne le sens de « collaborateur ». Un travail en collaboration ne suppose-t-il pas une égalité entre collègues, plus problématique peut-être lorsqu'il s'agit d'une collaboration avec un personnel municipal qui n'a pas les mêmes finalités professionnelles ? En fin, elle interroge aussi le fait d'arriver à une mise en partage des tâches, une solidarité et des interactions permanentes entre acteurs-rices d'autant plus difficiles qu'elles se rapportent à la gestion et à la responsabilité d'un groupe d'enfants.

2. Quelle réalité ?

2.1 L'émergence d'un travail en collaboration

Les fonctions des métiers des enseignants-es et des ATSEM ont évolué et avec eux leurs rôles et leurs rapports. « La maitresse de maternelle » est devenue un-e enseignant-e (homme ou femme depuis 1977) puis une professeur-e des écoles depuis 1989, ayant la même formation qu'un-e enseignant-e en élémentaire. Les ATSEM doivent être présentes dans les classes au côté de l'enseignant-e. Leurs missions sont soulignées dans les documents d'accompagnement notamment ceux de 2002 comme « Pour une scolarisation réussie des tous-petits »(2003) et « Le langage à l'école maternelle »(2011)¹¹:

Plus encore que l'enseignant, au travers de leur fonction éducative, les ATSEM sont souvent des partenaires privilégiés d'une relation duelle, lors de ces moments de vie quotidienne qui permettent des conversations « naturelles » comparables à celles qui s'instaurent entre un parent et son enfant. Parce que les échanges avec les Atsem sont aussi, comme tous les moments de parole, des moments d'introduction à la complexité de la langue, une attention toute particulière doit être portée à l'effet miroir de son propre langage. Ceci suppose que l'enseignant ait discuté avec l'Atsem (ou tout autre intervenant régulier) de ce rôle, clarifié l'importance d'une langue contrôlée, correctement construite et sans « a-peu-près » syntaxique. Ils renforceront par là même la responsabilité de chacun dans une activité propice à la formation langagière de chaque enfant.(p.33)

Le rôle de l'ATSEM et l'importance de la relation avec l'enseignant-e est réaffirmé dans les nouveaux programmes de 2015 ¹²:

L'équipe pédagogique organise la vie de l'école en concertation avec d'autres personnels, en particulier les ATSEM (agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles). L'articulation entre le temps scolaire, la restauration et les moments où l'enfant est pris en charge dans le cadre d'accueils périscolaires doit être travaillée avec tous les acteurs concernés de manière à favoriser le bien-être des enfants et constituer une continuité éducative.

L'institution scolaire semble porter un intérêt particulier au travail en équipe, s'agissant alors de développer des logiques de « partenariat interne dans les écoles maternelles, en constituant au sein de chaque classe des binômes supposant à la fois une hiérarchie entre enseignant-e et ATSEM et leur autonomie relative.¹³ (Garnier, 2010).

A travers ces textes, l'éducation nationale impose tacitement la norme d'une ATSEM par classe et une très forte exigence de collaboration entre des deux catégories de personnels. Mais tout en mettant en valeur cette collaboration, les textes institutionnels restent muet sur sa mise en œuvre dont tout le poids repose sur les acteurs-rices.

2.2 Des difficultés :

La réalité est différente et de fait, travailler à deux (parfois à trois, à quatre en prenant en

11 Le langage à l'école maternelle, SCEREN CNDP CRDP, 2011

12 Programme d'enseignement de l'école maternelle, JO du 12-3-2015

13 GARNIER Pascale (2010), Transformations de la collaboration entre enseignants et personnel de service à l'école maternelle : entre principes et pratiques, *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, vol.43, n°1, p.101-119 ;

compte les temps partiels) dans ce contexte en pleine évolution des métiers n'a rien d'une évidence et relève d'une complexité sans pareille. Elle ne découle pas du bon sens comme j'ai pu l'entendre lors de ma formation professionnelle et n'est pas seulement une question d'entente personnelle¹⁴. Travailler en collaboration s'apprend, se cherche, s'essaie, se réfléchit, se questionne... Il s'agit de modifier des normes ancrées profondément, changer ses habitudes de travail... Une étude menée auprès des professeurs des écoles par Dominique Cau-Bareille sur les fins de carrière en maternelle¹⁵ soulignent que spontanément les enseignants-es évoquent très peu la présence des ATSEM dans les classes et leur coopération. Ils reconnaissent cependant, le statut de tiers dans la relation avec les élèves et l'enseignant-e, et juge l'ATSEM comme un élément essentiel de régulation de tensions dans les classes. Ils constatent aussi que les ATSEM ont des niveaux de qualification très différents ce qui rend les modes de collaboration aléatoire. Ces rapports dénotent du fait que les enseignants-es prennent encore parfois les ATSEM pour des femmes de ménage plus que comme de réels partenaires de travail éducatif. Il est aussi mis en évidence que la direction bicéphale et les organisations de travail proposées aux ATSEM amènent ces deux catégories de professionnels à se croiser plus qu'à se voir et collaborer, à être disjointes plus que réunies au sein d'une même communauté.

La présence continue des ATSEM dans les classes nécessitent des ajustements multiples. Cette collaboration est difficile, souvent source de conflit car les pratiques de classe n'obéissent pas à une division des tâches tranchées elles reposent sur la gestion de situation en temps réel qui ne peut faire l'économie d'une concertation avec l'ATSEM. Cette mise en partage du travail est complexe parce qu'elle opère au sein même des classes avec les élèves. Ainsi l'aide que l'ATSEM peut apporter à l'enseignant-e ne permet pas de le décharger purement et simplement. Elle va de pair avec le développement de toute une activité de prévision, d'accompagnement et de régulation du travail de l'ATSEM que l'enseignant-e doit mettre en œuvre en regard de sa propre activité professionnelle rendue quasi impossible par les organisations complexes des emplois du temps.

Je peux l'illustrer avec mon propre exemple. Les ATSEM dans mon école arrivent à 7h30, elles effectuent un roulement sur la semaine pour se charger de la garderie pendant que les autres préparent l'accueil de la classe. Elle s'occupent aussi de l'ouverture du portail, du passage des cartes de cantine. Certains jours, l'ATSEM n'arrive pas dans la classe avant 9h10. Commence ensuite la matinée, qui est ponctuée d'une pause de 45 minutes (puisqu'elles n'ont pas de pause à midi), placée avant ou après la récréation. Pendant les récréations, les ATSEM restent dans les toilettes pour s'occuper des enfants. Puis elles enchainent sur la cantine puis le dortoir. Je ne retrouve l'ATSEM qu'après la récréation de l'après-midi. Les parents arrivent à 16h45. Ensuite, elle dispose de 30 minutes pour ranger et nettoyer la classe. (Elle ne s'occupe pas du sol pris en charge par les agents de service). Elle finit sa journée à 17h15. Il a été compliqué pour moi en début d'année d'intégrer l'emploi du temps de l'ATSEM pour prévoir ma classe en fonction de sa présence ou non. (Ayant 28 élèves, je n'organise des ateliers qu'en sa présence et donc les horaires de ceux-ci varient en fonction

14 Cet argument reviendra continuellement lors de mes entretiens.

15 Cau-Bareille, D. (2008). Les fins de carrière en maternelle. Rapport interne du CREAPT-Centre d'Etudes et de l'Emploi, 65p

de ses horaires de pause). Les moments où nous pouvons discuter sont réduits voire inexistant, courts ou entre deux temps importants de la journée.

3. Quelques pistes de recherche :

D'après Thierry Vasse, enseignant et auteur du livre ATSEM – enseignant le partenariat ville-école, la gestion de l'ensemble des partenaires de l'école maternelle représente un enjeu particulièrement complexe mais pourtant fondamental à son bon fonctionnement. Il déplore lui aussi le manque de réflexions sur les partenariats professionnels internes alors que les partenariats avec les personnels extérieurs ont été pensés et contractualisés. Il note que malgré différentes injonctions, comme la loi d'orientation de 1989 qui fait des ATSEM un partenaire de la communauté éducative, ces changements se voient peu dans les pratiques. Les ATSEM doivent-elles participer aux conseils d'école ? Peuvent-elles répondre aux questions des parents sur leurs enfants ? Les questionnements des deux côtés (enseignants-es et ATSEM) sont assez univoques selon les différentes recherches. Les ATSEM ont une forte attente quant à l'explication des situations de travail et des attitudes professionnelles pour s'impliquer dans l'accueil des enfants alors que les enseignants-es insistent sur leur difficulté à collaborer avec un personnel insuffisamment formé à la scolarisation des jeunes enfants. Un projet de recherche analysant la relation entre ATSEM et enseignant-e a permis à Thierry Vasse et à ses collaborateurs de faire différentes propositions quant à la mise en place de relations plus saines. Cette enquête met en avant les grandes disparités que ce soit dans les amplitudes horaires, l'emploi du temps et les tâches requises dans le travail des ATSEM. Ainsi, il apparaît essentiel de définir avec précision la nature du travail demandé (d'où l'importance des chartes municipales), de déterminer des temps de régulation, d'organiser leurs participations à des réunions institutionnelles et aménager des temps de régulation et de bilan afin de développer une conscience professionnelle mutuelle. Enfin il ajoute que les formations devraient prendre en compte cette collaboration en instituant des cours parallèles, des rencontres, etc.

La mise en place d'un travail collaboratif nécessite une mobilisation accrue et une forte volonté d'une multiplicité d'acteurs-rices. Alain Muller et Valérie Lussi Borer (2018) dans leur article Normes enseignantes : quelle « nature », comment les rendre visibles, comment les transformer ?, nous disent que les transformations ne vont pas de soi même si toutes les conditions favorables sont réunies : volonté des acteurs-rices, incitation des textes, volonté sincère de changer des pratiques insatisfaisantes... mais il y a comme une « force d'inertie », une capacité élastique des pratiques, à redevenir ce qu'elles sont sitôt que l'effort de changement s'estompe. L'enquête porte sur le dispositif « Plus de maîtres que de classe » et sur les difficultés à travailler ensemble entre deux enseignants-es. (Les difficultés sont grandes à l'intérieur d'un même corps de métiers, il est encore plus facile d'imaginer les difficultés alors entre ATSEM et enseignants-es.). L'article soulève la question du changement des normes. Comment les faire évoluer ? Ils conseillent avant toute chose un travail d'échange sur les valeurs des différents acteurs-rices pour s'entendre sur les définitions, par exemple, le cas de l'autonomie. Qu'entend-on par cela ? Cette valeur est-elle en

contradiction avec d'autres ? Ce questionnement est nécessaire pour construire un consensus autour des notions centrales des pratiques enseignantes et des ATSEM. Ce questionnement permet la mise en place d'un cadre solide, crée un cadre de confiance au sein de l'équipe et inscrit le travail dans la durée. Réfléchir sur l'activité réelle et pas seulement celle réalisée. Parallèlement, une enquête profonde sur les pratiques est menée, d'observation, de captation, et de confrontation entre les différents acteurs-rices. Puis, les auteurs se demandent comment mettre en œuvre une réalité transitionnelle au sein de l'enquête collaborative pour que les transitions aient effectivement lieu. Les formateurs doivent donc mettre en place un double mouvement d'enquête pour que celles-ci aient un impact durable. La question des formateurs et du temps d'enquête sont ainsi soulevés : une pluralité de d'acteurs-rices formés-ées à ce type d'enquête, complexe et un besoin de temps qui rentre en contradiction avec les demandes de résultats effectives du cadre institutionnel.

En attendant ces enquêtes et changements profonds, il apparaît pertinent d'observer cette relation en situation réelle, d'appréhender les préoccupations de chacun-e pour comprendre quelques rouages de cette relation. Les préoccupations sont-elles partagées ? Sont-elles opposées ? Quelles sont les attentes de chacun-e ? Sont-elles en contradiction ? S'ajustent-elles ? Y'a-t-il des points de blocage ? Et à partir de cette observation, pourrons-nous tirer quelques pistes pour mettre en place une relation plus efficiente ? Plus opérante ?

Partie 2 : Analyse des données

I. Théorie

En terme de cadrage théorique, ma recherche combinera deux méthodologie différentes : une approche ethnographique mais aussi une analyse du cours d'action. La démarche ethnographique a pour but d'étudier la manière dont les différents acteurs-rices inter-agissent et communiquent dans un certain contexte. L'ethnographie consiste à « voir et faire voir grâce à l'écriture » (Laplantine, 1996, p.27). J'irai en classe, discuterai avec les personnes, et prendrai des notes.

Je compléterai cette approche par une analyse du cours d'action avec des films qui me permettront d'accéder à l'expérience de l'acteur-riche et à sa conscience préreflexive grâce à des entretiens d'auto-confrontation. « *Un acteur humain peut à chaque instant, moyennant la réunion de conditions favorables, montrer, mimer, simuler, raconter et commenter son activité – ses éléments comme son organisation temporelle complexe – à un observateur-interlocuteur* » (Theureau, 2010).

A ce titre, le-la chercheur-e peut comprendre l'histoire dynamique du moment entre l'acteur-riche et son environnement. C'est permettre d'accéder à la boîte noire de la pensée de l'acteur-riche, savoir ce qui le-la préoccupe à chaque instant et comprendre pourquoi il ou elle fait telle ou telle action.

Il m'a semblé que les deux méthodes étaient indissociables : aller dans les classes, rencontrer les personnes, prendre le temps de discuter, ce qui permet un accueil en douceur de la caméra et des entretiens d'auto-confrontation. Mieux encore, les différents acteurs-rices ont cherché des solutions pour me permettre de mener à bien mon projet. J'ai d'ailleurs aujourd'hui de très bonnes relations avec Laure. Ces entretiens d'auto-confrontation de niveau 1 sont complétés par des entretiens d'auto-confrontation de niveau 2 où l'acteur-riche a la possibilité d'analyser son action. « *De tels entretiens ressortissent plutôt aux méthodes d'analyse qu'à l'observatoire proprement dit, mais y participent cependant car, à l'occasion de leur mise en œuvre, de nouvelles données d'expression de la conscience réflexive des acteurs peuvent être obtenues.* » (Theureau, 2010)

II. Méthodologie

1. Participants

Différents-es acteurs-rices ont participé à cette recherche. J'ai tout d'abord pensé à étudier plusieurs terrains et suivre deux classes. Je m'étais dit que je suivrai un-e enseignant-e débutant-e et un-e plus aguerri-e mais je ne mesurais pas le temps nécessaire à la mise en place d'une telle étude ni le temps imparti par la faculté pour la mener. J'ai donc décidé de suivre un-e PES, ce qui m'a semblé plus pertinent au vu de mon questionnaire premier. J'ai choisi une école de Saint-Clément de Rivière dans une classe de PS/MS. J'y suis allée durant cinq matinées, toujours le mardi matin, seule matinée disponible dans notre emploi du temps. J'ai rencontré Laure, la PES et Carole, l'ATSEM de la classe.

J'avais envie tout de même d'avoir d'autres données sur d'autres classes, ne serait-ce que pour comparer des données ethnographiques. Je suis donc allée dans une autre classe de PES, une amie à moi, dans une école du quartier des Beaux-Arts à Montpellier et je suis retournée dans une classe d'une autre enseignante qui me connaissait déjà, chez qui j'étais allée faire quelques jours d'observation l'année précédente. Il s'avère que ce sont des données utiles qui viennent parfois compléter les résultats de la classe de Laure et Carole. Cette étude a commencé en janvier 2018. La collecte de données s'est poursuivie jusqu'à fin mars.

2. Construction des données :

2.1 Les choix

Sur les conseils de Monsieur Leblanc, j'ai choisi une relation ATSEM-enseignant-e à priori sans conflit, fluide pour pouvoir accéder à des vrais entretiens bienveillants d'une part mais aussi pour étudier une réelle forme de collaboration, comprendre comment les protagonistes l'on mis en place et avoir accès aux préoccupations des acteurs-rices dans un contexte volontaire et bienveillant. Une relation gangrenée par les conflits est plus difficilement étudiable, les ressentiments pouvant éclipser les préoccupations professionnelles.

J'ai rencontré Laure lors de la mise en place du projet interdisciplinaire que nous réalisons collectivement à la faculté. Elle m'a d'abord raconté son travail en collaboration avec l'ATSEM de sa classe qui semblait se passer dans de très bonnes conditions. Elle a acceptée ma proposition avec

enthousiasme, sur le champ.

J'ai fait le choix de me rendre souvent à l'école. Il était difficile pour moi d'assumer de sortir la caméra. J'ai donc tissé des liens pour ne pas être gênée. Cela a été facile pour moi de sortir la caméra une fois que nous avons tissé une relation de confiance.

J'ai fait le choix de me mettre au fond de la classe pour faire les prises de vue, principalement pour avoir une vue d'ensemble de celle-ci. D'une part, pour ne pas être trop intrusive mais d'autre part, pour voir les déplacements, les positionnements des deux femmes, entre elles mais aussi avec les enfants.

2.2 Les biais et les limites

Une des premières limites majeures est celle du temps imparti. J'ose imaginer la difficulté de la faculté pour mettre en place nos emplois du temps. Mais, nous n'avons qu'une seule matinée par semaine pour procéder à nos observations quand celle-ci n'est pas supprimée pour rattraper un cours déplacé. Cette situation m'est arrivée deux fois lors de la collecte de données. Ce créneau a en plus comme inconvénient de n'observer qu'une partie de la journée. Les types d'interactions entre l'enseignant-e et l'ATSEM sont réduits. Je n'ai pu assister à aucune fin de journée ou après-midi. Ce temps imparti devient tout à fait problématique lors de la mise en place des entretiens. Il était impossible de trouver un temps commun sur les horaires de travail de l'ATSEM. Elle a donc accepté de déplacer sa pause avec une autre ATSEM pour que je bénéficie du temps de la récréation pour faire mon entretien (30 minutes) . C'est le seul temps dont j'ai pu disposer avec elle.

Enfin, ce court laps de temps a entraîné une longue période entre les derniers enregistrements et les entretiens d'auto-confrontation. En effet, j'ai fait mes dernières prises de vue après les vacances de février. Carole et Laure ont du commenter des vidéos datées de trois ou quatre semaines pour les entretiens d'auto-confrontation. C'est une difficulté car elles ne se souvenaient pas forcément de leurs préoccupations durant ces moments précis et avaient tendance à analyser leur action.

Les entretiens n'ont pas été faciles à mener pour moi, comme c'était la première fois. Bien que j'ai essayé de suivre les indications, les entretiens sont découpés et alternent entre des entretiens de niveau 1 et de niveau 2. J'ai commencé par l'entretien de Carole et comme elle n'était pas bavarde et que c'était ma première fois, l'entretien est un peu court et disproportionné par rapport à l'entretien de Laure. Je pointe donc une deuxième limite, celle de l'inexpérience.

2.3 Les réussites

Ma première réussite, est, me semble-t-il, la relation que j'ai tissé avec les deux femmes et la possibilité de mener des entretiens qui après analyse révèlent, finalement, des pistes intéressantes. J'ai pris beaucoup de plaisir à me rendre dans leur classe et j'ai appris beaucoup de choses grâce à l'observation que j'ai pu appliquer à ma propre pratique, comme par exemple en motricité où j'ai pu discuter avec Marianne, l'ATSEM de ma classe, pour qu'elle participe aux séances de motricité, ce qui est le cas aujourd'hui.

J'ai pris aussi beaucoup de plaisir à travailler sur ce sujet, qui me semble passionnant, avec cette méthode de recherche, nouvelle pour moi, qui donne accès à la pensée en temps réelle des personnes, offrant des pistes concrètes à mettre en œuvre dans sa propre pratique. Je regrette de ne pas avoir eu plus de temps pour approfondir cette recherche.

Les observations que j'ai faite dans les deux autres classes complètent, mettent en perspective et permettent de faire des recoupements intéressants avec les observations de la classe de Laure et Carole comme par exemple la gestion des enfants difficiles devant lesquels les deux ATSEM se sentent démunis.

« C'est une nouvelle crise de Tom. Je comprends pas trop, je sais pas pourquoi il réagit comme ça. Je me sens totalement démunie à ce moment là, je ne sais pas quoi faire » (PDV Carole, p. 4)

« Puis elle me parle de tous les cas difficiles de l'école avant de revenir plus particulièrement sur les cas difficiles de la classe. Très rapidement, elle me dit que son travail est compliqué car elle ne sait pas comment gérer les cas difficiles. » (données ethnographiques, classe de Marion et Stéphanie, p.1)

3. Analyse des données :

J'ai mené deux entretiens d'auto-confrontation, un avec Laure et un autre avec Carole. J'ai sélectionné cinq morceaux de vidéos, entre une et cinq minutes, des moments en classe et des moments en salle de motricité. J'ai montré les mêmes films aux deux femmes et j'ai réalisé les entretiens séparément. C'est sur cette base de documents et de verbatims que j'ai construit mon analyse. Comme, j'ai montré les mêmes morceaux de films aux deux femmes, j'ai eu la possibilité d'étudier leurs préoccupations, leurs attitudes face aux mêmes situations.

J'ai construit des protocoles à deux volets avec d'un côté la description de la vidéo montrée et les commentaires de Carole ou de Laure en face. Les deux femmes avaient la possibilité d'arrêter le film quand elle le souhaitent pour prolonger les commentaires.

Début du protocole à deux volets de Laure et Carole :

Laure

<p><i>Les petites sections sont en train de revenir des toilettes au compte goutte. Laure est hors champ car elle est en train d'expliquer le travail aux grandes sections.</i></p> <p><i>Les petits font du bruit, ils s'agitent au coin regroupement. Laure est obligée de s'interrompre pour venir et demander le calme. Laure punit une petite fille et la sort du</i></p>	<p>La c'est le matin. C'est rigolo de les voir comme ça.. Je suis en train de gronder Tom car il est en train d'étrangler son copain Matis. Je ne me souviens plus pourquoi et là je me rends compte que j'en punis une, qui me casse les pieds mais finalement, tout le monde est en train de faire n'importe quoi. En fait, je suis dépassée. Ce qui me préoccupe là , c'est de retrouver un semblant de calme...</p> <p>Je voyais pas que ça se passait comme ça derrière moi et j'avoue que j'en avais pas conscience d'ailleurs. [...]</p>
--	---

Carole

<p>[...] (Suite de la description de la vidéo) <i>Laure essaye de baisser sa voix.</i> <i>Carole arrive dans la classe .</i> « - Je ne sais pas quoi faire je n'arrive pas à tenir les quinze aux toilettes. - Tu veux qu'on fasse plus de vagues ? - Ben oui , ce serait bien car vraiment je ne peux pas les tenir. - On peut aussi leur dire de s'asseoir sur les bancs à l'extérieur »</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Que se passe-t-il ? - Donc là, ils reviennent des toilettes.... Je ne me rendais pas compte que c'était autant le bazar.... - Tu es ou toi ? - Moi je dois être aux toilettes avec ceux qui restent, c'est après l'accueil du matin. ... (rire) - Tu te rappelles de ce que vous vous dites à ce moment là ? - Oui, peut-être mais c'est vrai que j'ai du mal à les tenir quand ils sont tous ensemble aux toilettes et c'est ce que je suis en train de dire à Laure. C'est vrai que c'est compliqué pour moi de les tenir tous aux toilettes. Je sais du coup que je les renvoie dans la classe un par un et qu'ils font du bruit mais je ne peux pas faire autrement. Moi je gère les toilettes toute seule et je ne peux que m'occuper de ça. »
--	--

J'ai ensuite recherché des signes à analyser, c'est-à-dire des moments qui me semblaient importants ou inhabituels me permettant d'analyser l'attitude des deux femmes. J'ai ensuite traduit une dizaine de signes en données. L'analyse de ces moments choisis, grâce à une technique particulière permet de comprendre l'action de l'acteur-riche en accédant à ses préoccupations et à la compréhension de ses gestes. J'ai analysé ces signes par le biais de quatre faisceaux:

- la détermination du moment « choc » : la description de la situation qui fait signe et l'action de l'acteur-riche ;
- la connaissance : les connaissances que l'acteur-riche mobilise pour gérer la situation ;
- les préoccupations de l'acteur-riche à ce moment là ;
- l'apprentissage qu'il en retire : c'est-à-dire sa connaissance qui s'ajuste avec le déroulement de l'action, l'apprentissage que l'acteur-riche retire de cette expérience.

J'ai analysé les deux protocoles à deux volets de Laure et Carole, puis j'ai confronté mes résultats pour voir quelles sont les similitudes et les différences. Ce qui fait signe pour l'une, le fait-elle pour l'autre et vice-versa. Cette analyse m'a permis de tirer quelques conclusions sur les moments où les deux femmes semblent être en phase et parfois non. Cette partie de l'analyse a été très formatrice car il est intéressant de voir comment une même situation peut-être interprétée

différemment par les acteurs·rices, se rendre compte aussi que le plus souvent les deux femmes partagent les mêmes préoccupations.

Exemple d'analyse d'un signe :

<p>[...](Laure et Carole sont en salle de motricité. Elles sont en train de faire une grande ronde avec les enfants pour la préparation du spectacle de fin d'année. Les deux femmes ont intégré la ronde. Laure est en train de donner des explications aux enfants pour qu'ils réussissent la ronde)</p> <p>Laure s'interrompt et demande à Carole</p> <p>- Ha mais mince, il manque quelque chose là au milieu ?</p> <p>- Oui, il manque les confettis. »</p> <p>Laure cherche quelque chose qui pourrait représenter le saut avec les confettis. Elle lâche la main des enfants et va chercher des cerceaux.</p> <p>En s'adressant à Carole :</p> <p>« - Au niveau de la logistique, il va falloir que l'on soit plus carré.</p> <p>Ecoutez moi, en s'adressant de nouveau aux enfants, au milieu, il y aura un seau avec des confettis. Quand on se sera tous lâchés les mains pour la ronde, on ira tous chercher des confettis et on les jettera en l'air.... »</p> <p>Les enfants se précipitent que le cerceau et font semblant de jeter</p>	<p>Laure</p> <ul style="list-style-type: none"> - Là qu'est ce qui se passe ? - Je me rends compte que l'on n'a pas penser la logistique et que du coup il faut interrompre la ronde. J'aimerais continuer la ronde mais je vois bien que ça énerve les enfants. Je demande à Carole son avis, si on place les confettis au milieu et je lui dis qu'il va falloir qu'on pense à la logistique. Je lui dis ça parce qu'on avait prévu de mettre des confettis pour les lancer. Et au moment où je les met au milieu, je me dis, est ce que c'est la bonne organisation et si ça ne va pas poser de problème pour le bon déroulement du spectacle. C'est pour ça que je demande à Carole, pour avoir un soutien psychologique, pour avoir des idées car moi là tout de suite j'en ai pas, donc ça veut dire que je pense qu'il va falloir qu'on en discute pour trouver des idées, ensemble. (Elle rit) <p>Carole</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'est ce qui te préoccupe à ce moment là ? - Qu'ils arrivent à bien faire la ronde. Après je me rends compte que l'on a pas bien pensé la logistique avec Laure. Je suis un peu embêtée car du coup la ronde s'arrête. D'ailleurs, c'est elle qui va chercher le cerceau, elle ne me laisse pas le temps de réagir. J'aurais aussi très bien pu y aller. - Et la que vous dîtes vous ? - Qu'il va falloir prévoir des trucs pour les confettis et moi à ce moment là je me dis que ça ne le fait pas, que ça va être la bagarre... mettre les cerceaux au milieu avec les confettis, ça va être la bagarre... En fait, je suis en train de me rendre compte que l'organisation ne fonctionne pas. Laure aussi est en train de s'en rendre compte. Par contre, je ne sais pas si je lui en parle là... (Carole rit). Je
---	--

<p><i>des confettis en l'air. Les enfants sont bruyants. Certains crient.</i></p> <p><i>« - Ecoutez bien! Quand la musique s'arrête on est des statues et on ne doit plus bouger. »</i></p>	<p>ne sais pas ce que je lui ai dit, si on a en parlé là ou si on en a parlé après. Parce qu'après cette séance, on a eu une intervenante et du coup on a changé plein de choses dans le spectacle et maintenant ça se gère mieux. (...) (Elle me parle de l'organisation du spectacle)</p>
---	---

Ce qui fait choc (et l'action qui en découle) :Laure se rend compte qu'elles n'ont pas correctement pensé la logistique de la séance. Elle est obligée d'interrompre la ronde. Puis elle se rend compte que la logistique qu'elles ont imaginé pour le spectacle ne fonctionnera pas.

	Les connaissances	Les préoccupations	L'apprentissage
Laure	Les confettis devaient être placés au milieu dans un seau avant de les lancer.	Continuer la ronde mais elle se rend compte que ça énerve les enfants car elle doit faire une pause pour aller chercher le matériel manquant Se demande si c'est une bonne idée de mettre le seau de confettis au milieu de la ronde	Demander l'avis de Carole pour mieux penser l'organisation en amont de la séance mais aussi pour le bon déroulement du spectacle.
Carole	Les cerceaux devaient être mis au milieu de la ronde	« Qu'ils arrivent à bien à faire la ronde » Elle est embêtée car la ronde s'arrête à cause de ce manque d'organisation Elle aurait pu aller chercher le seau mais Laure a été plus rapide pour réagir Se rend compte que ce n'est pas une bonne idée de mettre le seau au milieu, « que ça va être la bagarre » « En fait je suis en train de me rendre compte que l'organisation ne fonctionne pas »	Il va falloir que les deux femmes se parlent pour trouver des solutions d'organisation.

Ensuite j'ai confronté les préoccupations de Laure et de Carole sur des situations qui font signe pour les deux femmes. Cette analyse m'a permis de faire des liens et de confronter leurs cours

d'actions. Ce tableau me permet de progresser dans les réponses à apporter dans ma problématique. Les deux femmes ont-elles les mêmes préoccupations ? Leurs cours d'action se confrontent-ils ? Se complètent-ils ?

Exemple d'une confrontation de préoccupations :

Signe 7 : La crise de Tom. Tom se met à hurler car il n'est pas d'accord avec une décision de Laure. Celle-ci le sort du regroupement. Il se met très en colère, il hurle, jette des chaises. Laure reste près de lui. Carole est à côté en retrait, elle regarde la scène.

Préoccupations de Laure	Préoccupations de Carole
Lancer les ateliers pour que la matinée commence.	Se sent complètement démunie, ne sait pas quoi faire.
Se faire respecter par cet élève	« J'essaie de réagir en douceur mais je ne sais pas quelle est la solution »
Ne pas trop monter en pression, pour ne pas trop hurler contre lui, se contenir	S'occupera de l'enfant si Laure lui demande

Signe 8 : Pendant qu'elle gère Tom, le reste de la classe s'impatiente. Laure s'en rend compte quand elle lève la tête.

Laure	Carole
Ne pas perdre le groupe classe et ne pas lâcher Tom	Préfère laisser Laure agir « Je suis mal, j'ose presque pas le regarder »
Ne pas monter en pression et retrouver son calme pour calmer le reste de la classe.	N'est pas préoccupée par le reste de la classe.

On se rend compte à la lecture de ce tableau que les deux femmes n'ont pas les mêmes préoccupations. Il est intéressant de se demander pourquoi ? Si ces préoccupations peuvent se compléter ? S'empêcher ?

Les deux femmes ont-elles conscience des préoccupations de l'autre ? cela permettrait de comprendre l'action de l'autre, de discuter et pourquoi pas de mettre en place une collaboration...

III. Résultats

Il apparaît après l'analyse des signes que les préoccupations des deux femmes sont souvent très proches, et qu'elles ont souvent des réponses similaires aux problèmes qui surgissent dans la classe ou qui se complètent. C'est ce qui m'a frappé après l'analyse de ces signes.

1. Une préoccupation commune pour la gestion du groupe classe

Une des préoccupations majeures des deux femmes est la gestion du groupe classe. En effet, les deux femmes sont conscientes que pour travailler dans un climat favorable, il faut que les enfants soient calmes et qu'ils écoutent. Cette préoccupation est commune mais les réponses pour y parvenir peuvent être différentes.

Il y a un moment de flottement. La musique change mais on n'entend pas tellement car il y a beaucoup de bruit. Laure demande aux grands de prendre les petits par la main et de faire des rondes de trois enfants. Il y a beaucoup de bruit. Un des enfants dit qu'il n'entend pas la musique. Carole lui répond qu'il y a trop de bruit et que c'est pour ça qu'il n'entend pas. Laure dit aux enfants de se lâcher les mains pour à présent faire une grande ronde. Les enfants s'agitent. Laure leur demande alors de tourner tout doucement mais les enfants accélèrent et se mettent à crier de plus belle. Carole et Laure se regardent un peu dépitée. Carole fait un signe à Laure lui disant d'arrêter la ronde. Laure acquiesce et essaye de l'arrêter. Mais le bruit ne se calme pas. Les enfants n'y arrivent pas. Alors Laure renvoie les

Laure

- Et là qu'est ce qui se passe ?
- Malheureusement, on n'entend pas très bien la musique. Donc on essaie de continuer. Ça se passe plutôt bien. Moi je parle très fort alors que Carole observe ce qui se passe, un peu comme le contrôleur des travaux finis (rires) et moi j'essaie de gérer le groupe et cette ronde qui tourne dans tous les sens. La, on se regarde en se disant « ok, il va falloir qu'on trouve une solution parce que c'est le bazar ». Et moi ça me fait presque rire, ce n'est pas un problème. Je le prends super cool. Là je n'attends pas d'elle qu'elle aille gérer la ronde car c'est plus de mon ressort, apprendre à faire une ronde aux enfants, ça fait partie des compétences du programme. Mais je sais qu'elle va venir m'aider. Je n'ai pas besoin d'elle au sens « besoin », mais je sais qu'elle va venir. J'ai du mal à savoir ce que je me dis dans ma tête à ce moment là car même si ça déraile, je me dis que je vais reprendre le groupe et qu'elle va m'aider. Carole est beaucoup avec les petits, je m'aperçois. Ils viennent tous vers elle et elle les calme. Même sa posture à ce moment, elle est derrière, elle est assise mais elle supervise tous les petits. Elle gère les petits pendant que moi je gère les grands. Et à vrai dire, je ne me soucie pas du tout des petits à ce moment là. Je parle aux grands pour qu'ils se remettent en place. Je n'attends pas qu'elle gère le groupe car c'est à moi de le faire donc je ne lui en voudrait pas si c'est le bordel mais de toute façon je sais qu'elle gère. La tu vois, j'ai oublié de dire, on s'assoit calmement dans le calme mais au final ça se passe bien car Carole prend le relais. Et au final, ça se passe bien parce que regarde ils sont tous assis et tranquilles.



<p><i>petites sections s'asseoir. Carole est déjà assise sur les tapis. Elle les attend calmement. Elle les regarde et leur dit de se taire individuellement de manière calme. Laure est hors-champ, elle est avec les grands qui attendent à un autre endroit de la salle. Le climat s'apaise.</i></p>	<p><i>Les deux femmes se font un regard complice, il est temps d'arrêter cette ronde.</i></p> <p>Carole</p> <ul style="list-style-type: none"> - La ils font leur ronde et ils la font bien dis donc.... Olala là c'est le souk ! - Qu'est ce que tu es en train de te dire du coup ? - Que ça va pas du tout ! Et je m'y attendais, c'est normal avec tous les petits perturbateurs que l'on a... Mais il faut que les enfants arrivent à faire la ronde. - Donc qu'est ce que tu fais ? - Je dis à laure qu'il faut arrêter la ronde car il faut que les enfants retrouvent le calme pour continuer la séance. Mais c'est ce qu'elle pense aussi. Puis après ben je les recadre, les calme.... - Et comment tu fais ? - Je ne sais pas, je leur parle.... Une fois qu'ils sont assis et séparés, ils arrivent plus facilement à se calmer...
---	---

Ce qui fait choc (et l'action qui en découle) : Les enfants ne font pas la ronde correctement, ils sont trop agités. Il est difficile d'obtenir des résultats alors Laure décide d'arrêter la ronde avec l'approbation de Carole et de couper la classe en deux. Les petites sections vont avec Carole et Laure s'occupe des grands.

	Les connaissances	Les préoccupations	L'apprentissage
Laure	C'est à elle de gérer les enfants et c'est à elle de leur apprendre à faire une ronde.	Laure veut récupérer le groupe classe, mais elle ne panique pas.	Elle sait qu'elle peut compter sur Carole pour l'aider dans cette tâche. De plus, elle a compris que Carole gère bien les petits, elle sépare la classe quand cette situation se produit. Elle ne se soucie pas du reste de la classe.
Carole	Au vu des perturbateurs de la classe, Carole s'attendait à ce que cette situation arrive.	Elle souhaite que les enfants retrouvent leur calme pour continuer la séance.	Carole a confiance en Laure et elle sait que couper la classe en deux est une bonne solution.

Dans cet exemple, il est intéressant de voir que les deux femmes oeuvrent dans le même

sens. Tout d'abord, observons leurs postures. Elles sont cotes à cotes au même niveau, c'est même Carole qui est au centre. Elles veulent le calme, elles l'explicitent très bien dans l'entretien d'auto-confrontation. Elles savent toutes les deux que la seule solution possible à ce stade est l'arrêt de la ronde. Elles savent aussi comment gérer la classe pour retrouver le calme efficacement, en séparant la classe en deux.

Cependant, il est intéressant de nuancer cette idée car il apparaît assez clairement que Laure endosse la responsabilité de la classe dans son ensemble, ce qui n'est pas le cas pour Carole. Laure l'énonce très souvent et insiste sur le fait qu'elle peut compter sur Carole, que Carole gère les enfants pourtant Carole ne souhaite pas endosser cette responsabilité et parfois n'en a pas conscience.

C'est assez flagrant dans cet exemple :

<p><i>Tom fait une bêtise. Laure le sort du groupe et va le gronder dans un coin de la salle de motricité, dos à la classe. Carole a rejoint les grands, ils sont calmes et elle leurs rappelle comment se passe le spectacle. Laure hurle contre Tom car Tom vient de la taper. Les petits se taisent surement à cause des cris de Laure. Carole continue d'expliquer le spectacle aux grands qui installent leur matériel. Laure revient avec les petits. Tom hurle.</i></p> <p><i>Laure rejoint Carole pour lui demander si tout est en place. Laure retourne voir Tom alors Carole reste avec les petits et leurs explique ce qui se passe.</i></p> <p><i>Elles ont toutes les deux à la main un papier qui retrace les étapes du spectacle.</i></p>	<p>Laure :</p> <p>[...]Donc là je laisse tout le groupe d'un côté et je m'isole avec Tom qui vient de me taper....</p> <p>Olala je cris tellement fort. Et là vraiment je ne m'occupe pas des autres car je sais que Carole, elle gère le groupe. Moi à ce moment, mon problème c'est Tom. [...] Elle voit bien que je galère avec Tom. Et je sais que je peux compter sur elle.</p> <p>Carole :</p> <p>- Tu entends ce qu'il se passe à côté ?</p> <p>- ça dépend.. mais là clairement, je ne m'occupe que des grands. Je n'entends pas. Du coup, en voyant la vidéo, je me dis que les petits sont en roue libre. (Elle rigole)</p>
--	---

Laure est vraiment dans un coin de la salle de motricité. Carole est dans l'autre coin avec les grandes sections. Ils sont calmes, elles leur expliquent le spectacle. Les petits sont au milieu tous seuls. Il est intéressant de voir ici le décalage entre les deux femmes. En effet, Laure sait qu'il est primordial de surveiller le groupe classe, c'est une des responsabilités majeures du professeur-e des écoles. De ce fait, elle pense que c'est aussi une préoccupation majeure pour Carole alors que ce n'est pas le cas. Laure prête alors des intentions à Carole dont elle n'a même pas conscience.

Comment interpréter ce décalage ? Laure sait -elle que ce n'est pas de la responsabilité de l'ATSEM de gérer le groupe classe ? Cependant, Carole est avec les grandes sections et cette moitié de classe est très calme et prête à travailler. C'est la préoccupation de Carole à ce moment la. De plus, comme cette situation ne devient pas problématique Carole, tout comme Laure ne se rend pas

compte de la situation car les petites sections restent calmes, surement impressionnés par la colère de Laure.

En fin, les deux femmes n'ont pas les manières d'agir face à un problème commun :

Les enfants sont revenus des toilettes. C'est le bazar au coin regroupement. Carole essaie de calmer les enfants mais ça ne fonctionne pas bien. Laure est encore en train de donner les consignes pour les grands. On entend de loin Laure qui crie contre un élève de petite section (Tom). Carole jette aussi des regards à Laure. Carole s'agenouille et essaie de parler à un enfant en particulier. Mais les enfants s'agitent de plus en plus. Laure arrive et s'énerve. « tout le monde s'assoit sur ces fesses tout de suite ! » Carole reste un petit peu au coin regroupement puis retourne dans « son espace » pour préparer son atelier.

Laure :

Là, on ne voit pas car je pense que je suis en train d'expliquer les ateliers aux grands. Carole, elle revient des toilettes et c'est elle qui gère pour calmer les enfants au regroupement. Je la laisse faire car je sais qu'elle gère. Ça se passe exactement de la même façon qu'avec moi. Elle va voir les élèves un par un, elle leur demande de s'asseoir gentiment par contre là aujourd'hui dès qu'elle tourne le dos, c'est un peu l'excitation. [...] Je lui fais confiance car je sais qu'elle va gérer mais je sais aussi qu'il faut toujours que je revienne rapidement car c'est à moi de gérer ce moment là. Je pense vraiment que ce n'est pas à elle de faire la police.



Carole gère le coin regroupement après le retour des toilettes.

Carole :

Là c'est pareil, c'est encore après les toilettes... C'est toujours la même histoire...

- Que se passe-t-il ?
- Ben, ils font n'importe quoi (Elle rit). Je sais pas, j'essaie de les calmer mais ça ne marche pas apparemment, j'essaie de les faire s'asseoir...
- Comment tu t'y prends ?
- J'essaie d'être autoritaire mais ça ne marche pas... (Elle s'esclaffe!) Je ne sais pas faire du tout et c'est exactement ce

	que je suis en train de me dire : que je ne suis pas faite pour être autoritaire. J'ai envie que Laure revienne . Je n'aime pas gérer ces situations. Heureusement, Laure arrive à la rescousse ! A deux ça marche mieux, c'est sur. [...]
--	--

La préoccupation des deux femmes dans cet exemple est de gérer le groupe classe à nouveau. Sauf qu'ici, Laure doit rester avec les grandes sections pour finir de donner les consignes alors c'est à Carole qu'incombe la tâche de gérer le groupe de petits. Bien que Laure ait conscience que ce n'est pas à Carole de « faire la police », elle la laisse malgré tout dans cette situation en pensant que Carole « gère ». Au visionnage de la vidéo, on voit bien que Carole n'est pas à l'aise, elle lance des regards à Laure, se demandant quand elle va arriver. Ici, c'est le type de réponse qui est différente, les deux femmes n'ont pas du tout la même manière de fonctionner, quoi qu'en dise Laure. (« ça se passe exactement de la même manière qu'avec moi »). Carole se refuse à hausser la voix et ce dans n'importe quelle situation, ce qui est différent de Laure mais cela permet aux deux femmes de se compléter. Laure dans l'entretien de niveau deux commence par me faire cette remarque : « Elle les canalise vraiment bien les gamins. Ils ne font jamais le bazar avec elle. C'est un truc de fou. Elle arrive vraiment bien à canaliser les gamins, à les calmer car elle est apaisante, elle leur parle extrêmement bien quoi ». (Entretien de niveau 2 Laure, p. 9). Laure a donc noté cette différence mais ne se doute pas que c'est parce que Carole n'aime pas l'autorité. La préoccupation est la même, mais les réponses apportées peuvent être différentes, cette situation illustre la possibilité de cette relation à être complémentaire.

2. Une adéquation en motricité

Un autre point qui me semble primordial et sur lequel les deux femmes ont longuement insisté est leur adéquation, leur complémentarité pendant les temps de motricité. Les deux femmes ont les mêmes préoccupations. Carole a les mêmes objectifs pédagogiques pendant les séances de motricité. Comme le dit Laure avant que je lui montre la première vidéo de motricité : « Ah!!!! Pour le coup en motricité, il n'y a vraiment plus de maîtresse attitrée. Carole, elle a tellement l'habitude que vraiment, elle m'aide beaucoup. Et puis souvent, elle a des idées que je n'aurais jamais eu spontanément » (PDV Laure, p.3). C'est aussi ce qui m'a frappé, bien avant les entretiens d'auto-confrontation lors de mes observations : « Commence alors un ballet entre les deux femmes. Elles ont l'air d'être en adéquation. Carole n'hésite pas à évoquer différentes idées, Laure lui demande très souvent son avis aussi. » (Données ethnographiques Laure, p. 1). C'est aussi dans leurs postures qu'elles renvoient cette image. C'est Carole qui est au centre et Laure sur le côté. C'est Carole que les enfants suivent pour faire la chorégraphie. Elle intervient aussi beaucoup pour donner son avis, demande très souvent aux enfants de se calmer au même titre que Laure. Dans le signe explicité plus haut, les deux femmes mentionnent leur volonté d'apprendre aux enfants à faire la ronde et c'est aussi ce que l'on peut voir avec cet autre exemple.

<i>Les enfants font une</i>	Laure :
-----------------------------	---------

grande ronde sauf que ce coup-ci Laure et Carole ont intégré la ronde à des endroits différents. Un enfant est puni et attend assis sur le tapis. Laure demande aux enfants de se taire. Carole surenchérit tout de suite. Laure explique aux enfants comment faire la ronde, calmement mais d'une voix forte :

« - On ne tire pas sur la main des copains... He ho, Tom tu comprends quand je dis qu'il ne faut pas tirer la main des copains ? On prend la main du copain qui est à côté tout gentiment et ensuite on va marcher tout doucement sans tirer les mains des copains et quand on s'arrête.... »

- Donc vous avez fait la grande ronde, ça n'a pas vraiment fonctionné donc du coup qu'est ce que tu fais pour remédier à cette situation ?
- J'ai puni Mathis et puis je me dis bon, ok, c'est à moi d'attraper mon groupe, c'est le rush parce qu'en plus c'est la fin de la séance et j'ai envie qu'elle se termine bien. Donc je leur explique comment on fait une ronde pour ne pas qu'ils se tirent les bras et que ça tourne dans tous les sens comme on a fait tout à l'heure. Là, vraiment à ce moment là je me dis que c'est à moi de gérer le truc, je veux qu'ils apprennent à faire la ronde. Carole elle est déjà bien placée et tous les gamins autour d'elle, ils ne bougent pas. Donc c'est ceux qui sont avec moi qui foutent le bordel. Donc là moi ça m'énerve un peu de ne pas arriver à les calmer, et donc je me dis qu'il faut que j'insiste sur l'explication de la ronde. C'est un moment stressant pour moi, c'est la fin de la séance et là je sais que je suis plus tendue. J'ai envie que cette séance se termine bien et je stresse car je vois bien que c'est mal parti.



La grande ronde

Carole :

- Il se passe qu'ils n'arrivent pas à rester tranquille donc il faut leur expliquer comment faire la ronde. Et ils la font bien. Quand ils veulent, ils y arrivent. Et quand on se met avec eux c'est plus facile pour eux, ça se voit c'est net la différence avec la ronde précédente. C'est bien, je suis contente.
- Qu'est ce qui te préoccupe à ce moment là ?
- Qu'ils arrivent à bien faire la ronde.

Les deux femmes ont pris une position qui calme les enfants. D'un commun accord, elles se sont positionnées dans la ronde. C'est Laure qui prend la parole pour expliquer la ronde mais elles sont toutes les deux préoccupées par la volonté que les enfants y arrivent. C'est ce qui compte à ce moment là. Carole n'hésite pas à intervenir pour dire aux enfants de se taire.

A nouveau les deux femmes sont traversées par les mêmes préoccupations. En séance de motricité, elles sont arrivées à bâtir, assez naturellement selon leurs dires, une relation de travail saine et complémentaire qui a du sens. Les séances de motricité semblent souvent laborieuses pour les débutants-es et Laure est ravie de pouvoir s'appuyer sur l'expérience de Carole.

3. La douloureuse gestion des cas difficiles

Enfin, il semble qu'il y ait une situation où les deux femmes n'ont vraiment pas les mêmes préoccupations, ne gèrent pas la situation de la même manière et où la fonction dite éducative va être prédominante chez Carole alors que la fonction pédagogique dénotera chez Laure. Cette situation est flagrante à propos de la gestion des cas difficiles.

Laure sort un enfant du regroupement, Tom. Il se met dans une forte colère. Il jette sa chaise. Laure lui dit de la ramasser. Les autres enfants sont plus calmes et assis. Laure le ramène dans un endroit de la classe (à côté du coin atelier de Carole). Elle lui dit que quand il sera calmé, il pourra revenir au sein du groupe. Carole continue de préparer son atelier mais jette des coups d'oeil à l'enfant. Tom se met à hurler, Laure n'a pas le temps de retourner au coin regroupement. Il hurle, il jette la chaise. Laure lui parle doucement. Elle s'en va, Tom se remet à hurler. Laure lui dit alors qu'il ne peut toujours pas revenir avec le groupe.

Laure

Cette situation te met dans quel état ?

C'est une situation qui me stresse. Je n'ai pas du tout envie de me prendre la tête et de gérer des cris et des hurlements car j'ai envie de lancer les ateliers pour que la matinée parte. Ce n'est pas le bon moment, si je peux dire, que Tom fasse une crise. Il a sûrement tapé quelqu'un et il m'a tapé moi. Donc il ne me respecte pas et je sais que je ne peux pas laisser passer ça mais je sais aussi que je suis en train de monter en pression. Donc là j'essaie de garder mon calme et d'être posée pour ne pas trop lui hurler dessus.



Tom commence sa crise

Carole :

- C'est une nouvelle crise de Tom. Je comprends pas trop, je sais pas pourquoi il réagit comme ça. Je me sens totalement démunie à ce moment là, je ne sais pas quoi

	<p>faire.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'est ce qu'il fait, Tom ? - J'ai jamais vu ça en fait. Et c'est assez récurrent quand même - Que se passe t'il dans ta tête ? - Je suis surprise. J'ai mal au cœur.
--	--

Cette situation s'illustre avec cet autre exemple :

<p><i>Les autres enfants commencent à être plus bruyant. Tom hurle encore mais Laure est retournée au regroupement. Tom pleure mais se calme progressivement .</i></p>	<p>Laure :</p> <p>Là, je m'énerve car je perds du temps et que j'ai peur d'être violente, car je sais que je suis en train de monter en pression. Là je vois que j'ai un autre problème à gérer au regroupement. J'essaie d'être calme pour ne pas les exciter plus et je me dis que ça peut être une solution. Donc là je me dis, que je pars gérer les autres groupes, je lance les ateliers et je vois bien qu'il se canalise parce que je ne m'occupe plus de lui. Et là grâce à la vidéo, je vois que Carole, elle garde un œil sur Tom pour voir comment ça se passe. Et là, je lui demande de qui elle a besoin, on revient à une activité normale.</p> <p>Carole :</p> <p>Parfois c'est moi qui le prend en charge mais ça dépend des fois. Là je suis mal, j'ose presque pas le regarder. Je me sens complètement démunie. Parfois je le prends et j'arrive à le calmer.</p>
--	---

Laure est tour à tour préoccupée par le bon fonctionnement de la journée pour le groupe classe, puis par la résolution du problème avec Tom. Elle souhaite se faire respectée par cet enfant et assoir son autorité. Laure essaye d'être dans l'apprentissage, de lui parler calmement, de se faire comprendre. Elle ne veut pas céder. Elle n'est pas principalement dans l'empathie. Au contraire, elle-même sait qu'elle peut « monter en pression » et finir par être violente. Cependant, elle ne veut pas saper son autorité et elle ne refuse pas la confrontation avec l'enfant. Tout de suite après, elle reprend conscience de la classe et s'aperçoit qu'elle est en train de perdre le groupe classe donc elle décide de laisser Tom qu'elle pense sous la garde de Carole pour retourner au coin regroupement. Les sentiments de Carole sont tout autre. Elle est complètement dans l'empathie, et elle souffre pour cet enfant devant lequel « elle se sent complètement démunie ». Encore une fois, Carole n'a pas vraiment conscience du groupe classe. Elle s'interroge sur cet enfant. D'ailleurs à la suite de cet extrait, elle se demande comment elles pourraient faire ensemble pour mieux gérer cet enfant. Leur dispositif est assez flagrant. Laure quand elle ne peut pas confronter Tom, le laisse à Carole qui le sort de la classe et l'apaise à sa manière.

Cette question de la formation pour gérer les cas difficiles est un sujet qui a été très présent

que ce soit dans l'observation dans la classe de Marion et Stéphanie, où dans la classe de Laure et Carole. C'est aussi un sujet très présent à la faculté que nous abordons entre PES. Je sais aussi que pour Laure la situation est difficile. Par exemple, c'est sur ce sujet que m'a abordé très précisément Stéphanie (classe de Marion et Stéphanie) dès que je suis arrivée. « Très rapidement, elle me dit que son travail est compliqué car elle ne sait pas comment gérer les cas difficiles. » (données ethnographiques des autres classes, p.1). Le constat est que nous ne sommes pas réellement formées à la gestion des cas difficiles et des enfants déficients qui font aujourd'hui parti des classes. J'ai moi-même un élève autiste dans ma classe et j'ai fait beaucoup de recherche en début d'année pour avoir quelques bases de connaissances sur cette maladie et sur les manières de la gérer. Marianne, l'ATSEM de la classe était aussi démunie que moi. Outre le manque de formation, il semble plus pertinent de pouvoir gérer ces situations délicates à deux, partageant ainsi les valeurs de nos fonctions respectives. Une bonne relation enseignant·e – ATSEM pourrait apporter des réponses complémentaires et très pertinentes à la gestion de ce type de situation.

Les préoccupations de Carole et de Laure semblent en phase et quand elles ne sont pas similaires, elles se complètent. Une relation de travail opérante semble tout à fait possible, voire même une réponse pertinente et complémentaire à la gestion des enfants difficiles. Alors pourquoi la mise en place de cette relation reste-elle si problématique ?

IV. Discussion

Cette étude empirique conduite dans le cadre de l'anthropologie cognitive située dévoile quelques schémas de fonctionnement entre un·e enseignant·e et l'ATSEM. Il s'avère que les préoccupations ne sont pas si éloignées, bien au contraire, qu'elles sont parfois les mêmes, que souvent elles se complètent. Bien qu'elles sont parfois différentes, elles ne sont jamais opposées ou en contradiction. Il est curieux d'avoir accès à la conscience pré-réflexive d'un·e acteur·rice, que celui-ci ou celle-ci formule très correctement grâce à l'entretien d'auto-confrontation mais ne pense pas forcément à l'énoncer à son interlocuteur pour simplifier la relation.

Pourquoi Carole ne formule pas explicitement à Laure qu'elle n'aime pas gérer les grands groupes toute seule, qu'elle déteste hausser la voix ou qu'elle se sent mal à l'aise quand Tom fait des crises ? Cela ne va pas à l'encontre de ses prescriptions professionnelles et les énoncer pourrait clarifier la situation comme dans n'importe quelle relation de travail.

La relation de Laure et Carole fonctionne bien. Ce peut-être une raison à cette non-formulation. Elles sont contentes de leur relation même si elles n'ont pas vraiment conscience des préoccupations de l'autre ou ne formulent pas vraiment le fait qu'elles ont les mêmes préoccupations. Le climat de l'école et de la classe sont des facilitateurs. Bien sur, cette relation est aussi imputable aux caractères des deux femmes, très humbles, à l'écoute et avec une réelle envie de s'investir, de faire son travail correctement des deux côtés. Une relation complémentaire est possible. Comment peut-on faciliter la mise en place d'une relation saine ?

1. Penser cette relation comme une relation de travail

La relation enseignant·e-ATSEM est une relation de travail. On ne doit pas la penser comme un « vieux couple » comme me le dit Bernadette. (données ethnographiques, classe de Nathalie et Bernadette, p.3). C'est aussi la conclusion de Laure « Et ça roule aussi parce qu'avant de matcher professionnellement, ça a aussi matché humainement ». Il n'est pas question de dire qu'il faut évacuer tout l'aspect humain de la relation. C'est évidemment impossible mais c'est d'abord l'imaginer comme une relation de professionnel à professionnel. Je viens du secteur privé et j'ai toujours envisager mes collègues avant tout comme mes collègues, me posant d'abord la question de la mise en place d'une relation de travail fluide avec un fonctionnement convenable qui permet d'arriver aux objectifs professionnels impartis qui, éventuellement, peut-être enrichie par une belle rencontre humaine. Mais pas l'inverse ! Il s'agit de reconnaître chacun dans l'exercice de son métier. Par exemple, il faut que les enseignants·es arrêtent de dire « mon ATSEM », et suppriment le caractère possessif de cette expression que l'on entend fort souvent. Bien qu'elle ne soit pas la clef de la solution, cette expression dénote un certain état d'esprit, une idée installée dans la tête de nombreux·ses enseignants·es. L'ATSEM ne nous appartient pas bien sur, mais elle n'est pas à notre service non plus ! « Tout en reconnaissant que l'enseignant définit le cadre et demeure maître d'oeuvre du projet de classe, l'ATSEM doit être reconnue dans sa prise d'initiative quotidienne » (Vasse, p. 64, 2008). L'autre sens est vrai aussi, les ATSEM doivent prendre possession de leur profession et ne pas attendre après leurs binômes enseignants·es. Comme c'est le cas de Stéphanie qui refuse d'installer le matériel pour l'accueil des élèves de Marion comme celle-ci le souhaiterait, parce qu'elle ne faisait pas comme ça avec l'ancienne enseignante Josette !

Marion m'a dit qu'elle a du mal à changer les habitudes de travail de Stéphanie qui parfois refuse carrément de faire le travail, comme par exemple installer l'accueil le matin avant que les enfants n'arrivent. Marion lui en a parlé mais Stéphanie lui a dit qu'elle n'avait pas le temps et qu'elle ne faisait pas ça avec Josette. (Données ethnographiques, classe de Marion et Stéphanie, p.2)

Penser cette relation comme une relation de travail nécessite une réelle volonté mais avant tout un changement des mentalités. Et avec les changements de norme, on retrouve cette « force d'inertie » comme le mentionnent Alain Muller et Valérie Lussi Borer dans leur article Normes enseignantes : quelle « nature », comment les rendre visibles, comment les transformer ?.

Il me semble aussi qu'il est pertinent de dire qu'il faut travailler sur le clivage entre le pédagogique et l'éducatif. Ces deux postures se complètent, et elles ne doivent plus être hiérarchisées comme cela a été imposé lors de la mise en place des « femmes de service » il y a plus de cent ans. Il est tout aussi essentiel de travailler l'éducatif que le pédagogique à l'école maternelle. Et cette part n'est pas dévolue à l'une ou l'autre des fonctions. Les nouveaux programmes insistent d'ailleurs sur ce point !

L'articulation entre le temps scolaire, la restauration et les moments où l'enfant est pris en charge dans le cadre d'accueils périscolaires doit être travaillée avec tous les acteurs concernés de manière à favoriser le bien-être des enfants et constituer une continuité éducative. (programme du cycle 1, 2015)

Cette complémentarité est très bien illustrée par le binôme Laure et Carole. Carole endosse avec raison et plaisir le rôle éducatif. Elle est la figure rassurante pour les petites sections, l'accompagnatrice de la journée (puisque'elle mange aussi avec eux), elle éprouve de l'empathie pour les enfants. Laure est celle qui gère le groupe classe. Il n'y a pas de hiérarchie entre ces deux domaines au sein de la classe de Laure bien que cette dernière ait du mal à le formuler et sentir cette différence.

L'attitude de Laure est remarquable. Elle a une réelle envie de travailler avec Carole car elle sait que c'est bénéfique d'être à deux dans la classe. Elle sait qu'elle n'a pas d'expérience et qu'elle peut compter sur celle de Carole. L'attitude de Carole est à souligner aussi. Elle ne souhaite pas prendre la place de Laure (quand bien même y-aurait-il des « places »). Leur complémentarité leur offre des positions différentes indispensables au bon fonctionnement de la classe. La stagiaire que j'ai rencontré lors de ma visite dans la classe de Marion et Stéphanie a les idées claires « Ce que j'attends, c'est de la cohésion. J'espère pouvoir proposer mes idées d'ateliers. C'est sûr que s'il y a que du ménage, je ne ferai pas ce métier longtemps » (Données ethnographiques classe de Marion et Stéphanie, p.3) Je souhaite souligner aussi l'intérêt des enseignants-es que j'ai rencontré pour cette question. Tout le monde s'accorde à dire que c'est compliqué, que c'est source de conflits, que c'est angoissant. Sortons de cette impasse ! Nous sommes dans une relation professionnelle alors positionnons-nous comme tel !

2. Elaborer un fonctionnement commun

Pour commencer, il semble que réfléchir à un fonctionnement commun avant l'exposition devant les élèves soit la base de la mise en place d'une bonne relation. Evidemment, nous ne parlons pas ici d'un fonctionnement unilatéral où l'enseignant-e dicterait les règles de la classe. Nous parlons de se poser d'égal à égal avec ses ambitions professionnelles respectives et réfléchir à un fonctionnement commun, distribuer des tâches pour clarifier la situation. Bernadette et Nathalie ont trouvé un fonctionnement qui leur convient. Nathalie envoie en amont les différents ateliers qu'elle va faire sur une période. Cela permet à Bernadette de s'organiser mais aussi, de faire part de ses remarques à Nathalie sur le fonctionnement de tel ou tel atelier, ou sur tel ou tel élève à propos des apprentissages de l'atelier. Bernadette fait un bilan à Nathalie sur les élèves qui étaient avec elle. Bernadette ne va jamais en motricité. C'est un accord qu'elles ont passé, cela lui laisse de la disponibilité pour réaliser ce qu'elle n'a pas le temps de faire pendant la classe (rangement, préparation des ateliers, affichage...). Laure et Carole aussi ont mis en place un fonctionnement commun, qu'elles n'ont pas formalisé certes mais qui fonctionne. Carole s'occupe des ateliers d'arts visuels et de bricolage. C'est elle qui gère le passage des ateliers. Elles font la motricité ensemble.

Mais il ne suffit pas de dire qu'il faut trouver un fonctionnement commun. En effet, on pourrait imaginer que des exemples de fonctionnement soient fournis aux débutants (ATSEM et enseignant-e), illustrés par des témoignages.

La pré-rentrée devrait être associée aux ATSEM. Les documents officiels devraient prévoir

un temps obligatoire, non pas pour faire connaissance mais pour installer un cadre de travail commun. Il faut savoir que j'ai rencontré l'ATSEM de ma classe le jour de la rentrée. (Aucune ATSEM n'avait été attribuée à mon poste). Il ne faut plus laisser cette relation sous le signe du hasard. Les conseillers pédagogiques doivent pouvoir nous accompagner dans la formalisation de cette relation au quotidien. On pourrait même imaginer des conseillers spécialisés dans cette relation qui connaîtraient aussi bien le métier d'ATSEM que celui d'enseignant-e.

On peut aussi imaginer qu'une rotation des binômes ne pourrait être que favorable. C'est d'ailleurs ce que pense Carole. « ça change et puis comme ça tu connais tout le monde et tu as des bonnes relations avec tout le monde.[...] Après, tu as des préférences mais c'est bien de travailler toutes ensembles. Du coup, on fait le spectacle ensemble et puis surtout on fait des trucs (en dehors) ensemble ». Outre la formation d'une équipe que ce fonctionnement peut permettre, il permet aussi de mettre en place des automatismes dans la relation professionnelle, qui dépasse de manière obligatoire les rapports de personne. C'est sûrement aussi pour ça que la relation entre Carole et Laure se passe si bien. Carole s'adapte tout en ayant conscience de ses responsabilités professionnelles.

Ensuite et je reprendrais ici les propositions de Thierry Vasse. Il semblerait pertinent d'associer les ATSEM aux réunions d'équipe, aux conseils d'école. Elles font partie de la communauté éducative mais pourtant en semblent sur certains points, exclues. Il est évident que ce fonctionnement entraînerait des modifications importantes dans les emplois du temps. C'est aussi une des recommandations du rapport écrit conjointement par l'Inspection Générale de l'Education Nationale et de l'Administration (juillet 2017) :

Recommandation 3 : Prévoir un capital-temps annuel intégré au service des ATSEM pour permettre leur participation aux réunions qui impliquent la communauté éducative au sein de l'école, quand les sujets traités requièrent leur présence.(p. 32)

Cette proposition semble d'autant plus pertinente que les ATSEM sont tout le temps dans les classes, sont avec les enfants à la cantine. Elles les connaissent dans certains moments où ils sont uniquement avec elles, ont une analyse qui pourraient être complémentaire de celles des enseignants-es. C'est aussi sur ce point qu'insiste Pascale Garnier quand elle parle de « relation différenciée aux élèves » sans aucun doute complémentaire à la vision de l'enseignant-e et des autres partenaires éducatifs :

En tout cas, l'intervention de l'ATSEM est essentiellement individuelle et il n'est pas rare qu'elle soustraie temporairement un enfant du cours des activités de la classe, pour le contrôler, l'aider ou faire diversion. Bien sûr, l'enseignant développe également des relations individuelles avec chaque élève. Mais c'est lui qui impulse une dynamique collective à la classe et énonce les règles de cette existence collective, que l'ATSEM reprend à son tour, comme en écho et en relais. Dans cette mesure, l'ATSEM peut se montrer plus souple que l'enseignant, voire à l'inverse plus ferme, en tout cas moins uniforme. Elle favorise une relation duelle, singularisante, là où l'activité de l'enseignant vise en premier lieu à faire la classe, c'est-à-dire à mettre en oeuvre un enseignement et à construire ce collectif qu'est la classe.(p.110)

Cette situation illustre parfaitement la relation de Carole et Laure. Avec ce fonctionnement, l'ATSEM aura une autre vision de l'enfant, une autre connaissance qu'il serait intéressant de

partager avec l'enseignant mais aussi avec l'ensemble de la communauté éducative (le RASED, le psychologue...).

3. Repenser la formation

Enfin, et ceci est mon dernier point. Cela m'a frappé dès le jour de la rentrée. Pourquoi ne m'a-t-on pas parlé de cette relation ? Pourquoi ne m'a-t-on pas expliqué quel est ce métier ? Bien sur, j'avais connaissance de la fonction d'ATSEM, de sa présence et grosso modo de ces différentes fonctions. Mais mes connaissances étaient bien maigres au regard de la relation à instaurer.

De ce fait, les relations peuvent s'engager très mal et notamment la sensation de n'être pas considérée à sa juste valeur par l'ATSEM dans un sens ou dans l'autre. De nombreux PES témoignent du fait que l'ATSEM prend trop de place dans la classe ou reste très en retrait. Ces expériences peuvent être traumatisantes dans une prise de fonction pour les PES déjà fortement complexe. Pourtant, à l'heure où les classes sont de plus en plus surchargées, il est plus que nécessaire de travailler avec l'ATSEM. C'est là qu'on se rend compte que Carole sait travailler avec différentes enseignants-es. Elle a su cadrer Laure et lui donner des conseils, la mettre en confiance sans pour autant prendre le rôle de l'enseignant-e. Pour ne parler que de mon exemple, je ne savais pas quoi faire faire à Marianne au début de l'année. J'étais gênée de lui donner des choses à découper, je l'aidais le soir à laver les tables. Il n'est pas facile de changer ensuite des mauvais départs.

Avant de pouvoir mettre en place un fonctionnement commun, il apparaît indispensable de se connaître en tant que professionnel, « qu'est ce que je peux attendre de toi ? », et de partager les mêmes valeurs. Cette préparation doit se faire lors de nos formations respectives.

Elles doivent être pensées à plusieurs niveaux. C'est invraisemblable que l'on nous dise que cette relation est basée sur le bon sens, qu'il ne faut pas oublier que c'est nous qui décidons.... On pourrait tout d'abord imaginer un cours sur les fonctions de l'ATSEM, sa formation, l'histoire de ce métier en pleine mutation, sa rémunération (au même titre que nous avons des cours sur les relations avec les partenaires extérieurs) et vice-versa dans les formations des ATSEM. C'est d'ailleurs une des recommandations du rapport rendu par l'IGEN et l'GA qui insiste aussi sur la formation continue et propose de mettre en place des modules de formation communs ATSEM – enseignant-e comme par exemple la formation aux premiers secours :

Recommandation 4 : Prévoir des modules intégrant la problématique des collaborations Enseignants – ATSEM dans la formation initiale et continue de ces deux catégories de personnels, ainsi que des modalités adaptées aux contraintes locales de formation continue commune.(p.33)

Il faudrait aussi imaginer une réflexion sur le principe de la collaboration en elle-même, intellectuelle, philosophique, sur ce que l'on met derrière ce mot, son histoire, ses possibles, tout comme nous avons eu une formation sur le principe de l'autorité. Nous avons vu comme c'est difficile de faire le tri entre des notions sémantiquement assez proche. Cette réflexion ne concerne pas seulement la relation enseignant-e - ATSEM mais bien le travail en équipe qui est au cœur du

travail de l'enseignant-e : les collègues PE, les partenaires du RASED, les assistants d'éducation, les animateurs périscolaires mais aussi les Auxiliaires de Vie Scolaire qui restent eux aussi en permanence dans la classe !

Il me semble même que l'on pourrait imaginer des temps d'observation, de rencontre. Partager le quotidien d'une ATSEM pour prendre conscience de son métier, de ses contraintes et pénibilités. Thierry Vasse fait état d'invitation physique de binômes enseignants-es- ATSEM pour présenter leur collaboration dans l'académie de Versailles dans les différents lieux de formations.

Cette piste de travail très concrète a déjà permis de construire une véritable professionnalisation chez les professeurs-es des écoles stagiaires qui ont eu l'opportunité de vivre cette expérience. Nul doute que les documents qui leur sont remis à cette occasion (textes statutaires sur la fonction d'ATSEM, rôles, pistes de travail en commun...) ont aussi contribué à les aider à mettre en place des partenariats constructifs et harmonieux, dès leur prise de fonction en maternelle. (T. Vasse, p.113)

De plus, intégrer les ATSEM dans les formations des enseignants-es arguerait du fait qu'il n'y a plus de hiérarchie et que ce métier est pris en considération.

CONCLUSION

Les femmes de service, devenues ATSEM, sont longtemps restées un personnel invisible et parfois même dénigré. L'évolution de leur statut, les textes institutionnels mais aussi les conditions de travail dans les classes incitent, voire enjoignent à travailler ensemble. Il est curieux de se rendre compte que la mise en œuvre de cette collaboration est très peu étudiée et outillée, non abordée lors des formations, laissée au libre arbitre des différents-es acteurs-rices., alors que la mise en place de n'importe quelle relation de travail est complexe, d'autant plus lorsque les protagonistes concernés n'ont pas les mêmes objectifs, horaires, salaires... Les conflits sont latents dans de nombreuses écoles, où les enseignants-es se plaignent de ne pouvoir travailler avec du personnel qualifié alors que les ATSEM se plaignent de ne pas être valorisées dans leurs nouvelles missions.

Pourtant, cette recherche nous montre que les préoccupations, les attentes et les objectifs des enseignants-es et des ATSEM sont souvent proches voire similaires. Laure et Carole recherchent avant tout une bonne ambiance de classe et une gestion du groupe classe efficace pour faciliter les apprentissages. Les réponses pour y parvenir sont différentes mais elles se complètent mettant alors en lumière une véritable collaboration. Une relation sans conflit semble alors possible si les préoccupations sont les mêmes. Mais les habitudes de travail, les normes sont difficiles à changer et il semble que toute la communauté éducative doivent se saisir de cette question pour que la situation évolue. Tout d'abord, il faut penser cette relation comme une véritable relation de travail et sortir de ces travers humains et personnels. Les futurs-es acteurs-rices de cette relation doivent être formés, doivent se connaître, se rencontrer bien avant de se retrouver confronter à une classe devant des enfants. Et cette formation commune doit se poursuivre tout au long des carrières respectives. En fin, il faut ouvrir des espaces de discussion dans les écoles, dans les emplois du temps pour se donner l'opportunité de mettre en place un fonctionnement choisi et pensé à deux. Etre à deux dans une classe ne peut être que forcément un mieux, ne passons plus à côté de cette opportunité.

Bibliographie

Ouvrages :

- BRISSET Frédérique, ASTORI Dominique, LLOYD Franck, LOUET Marie-Claire, NOUHANT Jean-Claude, RABOTTIN Jean-Paul et RAFFAULT Élisabeth (2006), *Les agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles : ATSEM*, Orléans, Canopé - CRDP d'Orléans-Tours (1re édition 2000) ;
- GARNIER Pascale (2016), *Sociologie de l'école maternelle*, Paris, Presses universitaires de France ;
- LAPLANTINE François (1996), *La description ethnographique*, Saint-Germain du Puy, Nathan ;
- VASSE Thierry (dir.), LETERME Philippe, GILLOT-GRAVOUL Françoise(2008), *ATSEM-enseignant, travailler ensemble : le partenariat ville-école en question*, Nantes, Agir - CRDP des pays de la Loire ;

Articles :

- BARBIER LE DEROFF Marie-Armelle (2007), Des grands dans l'espace des petits. Les agents spécialisés des écoles maternelles, *Ethnologie française*, XXXVII, 4 ;
- CARRAUD Françoise (2014), « Ma collègue ATSEM »:vraiment ?, *Cahiers pédagogiques*, n°517, p.28-29 ;
- DELGOULET Catherine, WEILL – FASSINA Annie et MARDON Céline (2011) Pénibilités des activités de service et santé des Agents Spécialisés des Écoles Maternelles. Des évolutions avec l'âge , *Activités*.
- GANGLOFF - ZIEGLER Christine (2009), Les freins au travail collaboratif, *Marché et organisations*, n° 10, p. 95-112 ;
- GARNIER Pascale (2010), Transformations de la collaboration entre enseignants et personnel de service à l'école maternelle : entre principes et pratiques, *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, vol.43, n°1, p.101-119 ;
- GASPARINI Rachel (2012), Pratiques et conceptions de la discipline chez les enseignants et agents spécialisés des écoles maternelles, *Prévenir les violences scolaires*.
- MONTMASSON – MICHEL Fabienne (2017), Les ATSEM, les activités manuelles et la raison graphique, *Recherches en éducation*, n°30, p.125 – 137 ;
- MULLER Alain & LUSSI BORER Valérie (accepté, à paraître en 2018), Comment travailler les normes dans le cadre d'une enquête collaborative ? Vers une prise en compte de la rationalité pratique. *Recherche et Formation*.
- THEUREAU Jacques (2010), Les entretiens d'auto-confrontation et de remise en situation

par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action », *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol 4, n° 2, p. 287 - 322 ;

- THUILLIER Martine et LUCCIONI Catherine (2007) Travailler en classes multi-âge, le point de vue des ATSEM, *Cahiers pédagogiques*, n°456, p.16-17 ;

DVD :

- MEIRIEU Philippe, LEMAITRE Marie (2007), *Le quotidien en maternelle*, Hatier ;

Conférence :

- CARRAUD Françoise, Travailler ensemble à l'école maternelle Autonomie et dépendance des professionnels (enseignants et ATSEM), Juin 2014 au 9èmes Entretiens de la Petite enfance – Cassis Juillet 2014 au 87ème Congrès national de l'Ageem – Pau ;

Documents officiels :

- Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, arrêté du 1-7-2013 - J.O. Du 18-7-2013 ;
- Décret n°92-850 du 28 août 1992 portant statut particulier du cadre d'emplois des agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles ;
- Programme de l'école maternelle, bulletin officiel spécial du 2 mars 2015 ;
- Le langage à l'école maternelle, CNDP CRDP, mai 2011 ;
- Les missions des agents spécialisés des écoles maternelles (ATSEM), Inspection générale de l'éducation Nationale et Inspection Générale de l'Administration, Juillet 2017 ;

Sites internet :

- www.ac-poitiers.fr, Enseignant et ATSEM : une nécessaire complémentarité, janvier 2015 ;
- www.cdg26.fr, Charte de l'ATSEM, juin 2010 ;
- www.ia85.ac-nantes.fr, Les collaborations enseignants- ATSEM, juin 2008 ;
- www.eduscol.fr.