



HAL
open science

Enseignant débutant - A(T)SEM : collaboration, mode d'emploi

Béatrice Innocenti

► **To cite this version:**

Béatrice Innocenti. Enseignant débutant - A(T)SEM : collaboration, mode d'emploi. Education. 2021. dumas-03289130

HAL Id: dumas-03289130

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03289130v1>

Submitted on 16 Jul 2021

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.

Année universitaire 2020-2021

Master MEEF

Mention 1^{er} degré

2^e année

ENSEIGNANT DÉBUTANT-A(T)SEM : COLLABORATION, MODE D'EMPLOI

**Mots-clefs : Atsem – Asem – maternelle – professeur des écoles stagiaire – PES
enseignant – débutant – collaboration**

Présenté par : Béatrice Innocenti

Encadré par : François Giroux

SOMMAIRE

Introduction	4
1. Deux professionnels dans la classe maternelle : histoire et actualité institutionnelle, fonctionnelle et relationnelle	8
1.1. Le rôle et la place de l'Atsem au sein de la classe maternelle	8
1.1.1. Histoire institutionnelle d'un statut, de la « femme de service » à l'Atsem	8
1.1.2. L'évolution du statut et de la mission des Atsem au sein de l'école et de la classe	11
1.2. La réforme de l'aménagement des rythmes scolaires et ses conséquences sur le rôle des Atsem durant le temps scolaire	14
1.2.1. L'extension du champ d'action des Atsem	14
1.2.2. Des nécessaires évolutions, où l'on aborde le rôle pédagogique des Atsem	17
1.2.3. La mesure des choses : le décret de mars 2018	20
1.2.4. Quelques chiffres et données récentes (généraux, et spécifiques à Paris)	21
1.3. Les prescriptions de l'Éducation nationale récentes et en vigueur relatives au binôme enseignant-Atsem	23
2. La dynamique du travail collaboratif sur le terrain : le binôme enseignant-Atsem	29
2.1. Qu'est-ce que collaborer dans la classe maternelle	29
2.1.1. Définition	29
2.1.2. Une reconnaissance mutuelle	31
2.1.3. Une place pour chacun	32
2.1.4. La vision structurante des parents d'élèves	35
2.1.5. Communiquer : ajuster, partager, échanger, s'accorder, s'exprimer	36
2.2. L'implication pédagogique de l'Atsem	38
2.3. L'accompagnement du binôme	40
2.3.1. Le rôle du directeur d'école	40
2.3.2. Des outils-cadre	41
2.3.3. Approche du programme d'enseignement	41
2.3.4. Formation initiale et continue	42
3. Intégrer l'A(t)sem à l'expérience première d'enseignement : analyse	45
3.1. Recueil de données	45
3.1.1. Nature des données	45
3.1.2. Préalables concernant les participants	46
3.1.3. Situation déclenchante	49
3.2. Situations de classe raisonnées	50
3.2.1. Fonction éducative	51
3.2.2. Fonction d'entretien du matériel	55

3.2.3. Fonction d'aide pédagogique	57
3.2.4. Hors la classe	62
3.3. Analyse des questionnaires d'autres PES	63
3.3.1. Synthèse	63
3.3.2. Invariants à considérer	68
3.4. Prolongements	69
Conclusion	70
Références bibliographiques	71
Annexes	75
Résumés	138

Au risque d'un peu de grandiloquence, que m'inspire leur souvenir, je remercie tous les professeurs qui par leur exemple, dans le cursus du primaire au supérieur, m'ont donné l'envie un peu folle de me joindre au bataillon après une première carrière.

Je remercie particulièrement Brigitte, Murièle et Véronique, qui m'ont ouvert les yeux et la voie en magnifiques pédagogues qu'elles sont ; Aurélie et Mélanie, stimulantes enseignantes de maternelle, ainsi que Ludovic, Lisiane, Carole, les premiers Asem que j'aie connus, ancienne école ou bien nouvelle.

Je remercie vivement ceux que j'ai eu la chance d'avoir comme tuteurs et professeurs en cette année cruciale d'entrée dans le métier ; la formidable directrice qui m'a accueillie sur le terrain en tant que PES, mes collègues – formatrices à leur manière –, et bien sûr, l'équipe des quatre Asem – avec une mention spéciale à l'Asem de notre classe. Toutes ensemble font de cette belle école ce qu'elle est.

Je remercie enfin les collègues PES que j'ai eu la chance de rencontrer cette année, pour leur enthousiasme et leur bel esprit qui ne manquera pas de faire honneur à l'Institution.

Introduction

« Longtemps passées sous silence parce qu'elles allaient de soi, parce qu'elles n'étaient pas jugées dignes d'une analyse ou pas perçues comme relevant d'un registre professionnel, les relations entre enseignants et Atsem sont devenues depuis quelques années un thème de réflexion et un objet de formation. »

Viviane Bouysse¹

La relation humaine est au cœur du métier d'enseignant : avec les élèves au premier chef, – relation pédagogique –, avec les parents d'élèves – relation de confiance – les autres membres de l'équipe pédagogique et éducative (autres professeurs, dans le premier degré, professeurs de la Ville de Paris, directeur/directrice, psychologues de l'Éducation nationale, RASED, médecin scolaire, etc.) – relation collégiale ou interprofessionnelle –, et avec tous les autres professionnels qui interviennent à l'école, personnel de service (gardien, agents d'entretien), animateurs, Responsable Éducatif Ville (REV) – relation plus multiforme, possiblement plus lâche. Pour ma part, j'étais tout à fait avertie et – autant qu'on puisse l'être a priori – préparée à vivre cette multiplicité de relations, et d'en tirer le plus grand bénéfice au profit de la réussite et de l'épanouissement des élèves dont j'aurais la charge.

Dans le premier degré du système éducatif français, les professionnels qui interviennent sont donc nombreux, dotés de missions variées, et ne relèvent pas tous de la même autorité administrative. Mais tous sont, d'une manière ou d'une autre, au service d'un projet éducatif commun. Parmi eux, j'ai choisi, pour ainsi dire par la force des choses, de m'attacher à la figure de l'Asem², spécifique à l'école maternelle, où l'enseignant n'est pas le seul adulte, ni le seul professionnel acteur auprès des élèves dans la classe.

Passé le sésame du concours, le premier grand moment pour tout professeur des écoles stagiaire (PES) est très probablement l'annonce de son affectation. J'ai eu pour ma part la

¹ Marzouk, V., Méjan, C. et Vasse, T., préface de Bouysse, V. (2019). *Enseignants-Atsem. Des professionnalités complémentaires*. Futuroscope : Réseau Canopé, page 5.

Viviane Bouysse est Inspectrice générale de l'Éducation nationale, et une contributrice majeure, pour ne pas dire incontournable, aux réflexions concernant la maternelle d'aujourd'hui.

² Agent spécialisé des écoles maternelles, dénomination proprement parisienne où ne figure pas le « t » de territorial, même si ici comme ailleurs en France, l'Asem est comme l'Atsem un agent municipal. Par ailleurs, suivant les indications du *Lexique des règles typographiques en usage à l'Imprimerie nationale* (Paris, Imprimerie nationale, 2002, p. 160), et dans le but d'alléger visuellement la présentation, nous avons choisi d'écrire pour notre part « Asem »/« Atsem » et non « ASEM »/« ATSEM ».

chance qu'elle réponde à mon premier vœu : rejoindre une école maternelle, et pouvoir ainsi, pour le dire simplement, *commencer par le commencement*, à l'école du langage.

Le deuxième moment crucial, peu de temps après, fut mon premier échange téléphonique avec ma binôme, PES comme moi, mais issue de la filière MEEF en formation initiale, tandis que je suis en reconversion après vingt ans de carrière dans l'édition : nous avons l'une comme l'autre tout à fait conscience que le partage d'une classe par alternance de demi-périodes n'était pas sans enjeux – que nous pouvions pour partie concevoir, et que nous ignorions encore pour l'essentiel –, et notre bonne entente débutante nous a paru de très bon augure pour la suite. Nous n'étions qu'enthousiasme – des idées à foison, une vision idéale, et par chance partagée, de notre classe, de nos élèves et de toutes les grandes choses que nous y concevrions ensemble pour eux et avec eux. Le troisième moment, courant août, fut la découverte de l'école in situ – une maternelle de Paris, 15^e arrondissement, dans un quartier que je connais bien et dont je connais la sociologie scolaire : socialement mixte avec un noyau issu des classes moyennes et supérieures.

La directrice nous a accueillies dans l'école en travaux le vendredi 21 août, après nous avoir exposé lors de notre première prise de contact, dix jours plus tôt, les informations essentielles : elle est nouvellement nommée en tant que directrice de l'école, et c'est là son premier poste de direction, l'école comporte quatre classes, une petite section (PS), une petite et moyenne section (PS-MS), la nôtre, composée de 5 élèves de PS et 19 élèves de MS, et deux classes de moyenne et grande section (MS-GS). Nous bénéficierions d'une Asem quasiment à plein temps en classe avec nous : « Vous aurez une Asem en permanence sauf le jeudi et le vendredi entre 13 h 20 et 15 h 00 max (temps de sieste des PS) ; nous avons la chance d'avoir une Asem par classe. » Voilà qu'un des items importants de notre liste de questions communes trouvait sa réponse. La directrice, étant donné le nombre de classes, bénéficie d'une demi-décharge : elle est face aux élèves de PS en seconde partie de semaine. Selon elle, c'est probablement cette situation de demi-décharge qui permet à l'école de bénéficier d'autant d'Asem à plein temps que de classes – une rareté à Paris. Les Asem de l'école, pour la plupart, sont là de longue date, toutes attachées à une classe en particulier, et ont été ces dernières années l'invariant le plus important de l'école, car la direction et les enseignants (à une exception près) ne sont pas restés longtemps en poste.

Les spécificités de cette année de PES en maternelle, en termes de relations professionnelles et interpersonnelles, étaient posées : nous serions trois adultes référents pour les élèves, deux enseignantes en alternance, et une Asem qui, de fait, assurerait la continuité auprès des enfants. Lors de notre visite de l'école, la directrice a évoqué plus avant l'Asem de

notre classe en ces termes : récemment arrivée dans l'école, elle a accompagné la classe des PES en 2019-2020, et les deux enseignantes qui la connaissent la disent formidable. Elle est originaire d'Europe centrale, en France de longue date.

Nous avons rencontré l'Asem de la classe, S.³, une femme d'une quarantaine d'années, dynamique, souriante, élégante, quelques jours avant la rentrée, le jeudi 27 août, quand nous sommes venues installer notre classe, jusqu'alors en travaux. La classe, très spacieuse, avait été entre-temps réinstallée par les Asem, ainsi que la directrice nous l'avait indiqué lors de notre première venue, alors que tout le mobilier, ainsi que le matériel, étaient entassés au centre de la pièce. S. nous a précisé qu'elle était exactement telle que les PES de l'an passé l'avaient aménagée. Nous nous sommes présentées à S. et d'emblée, lui avons proposé que nous nous tutoyions, ce qu'elle a spontanément accepté. Dans la foulée, nous lui avons dit qu'en tant que PES, nous serions preneuses de ses remarques et conseils. Mais nous n'avons pas pensé à lui demander si elle était Asem depuis longtemps.

Nous y étions : nous avons aussitôt, ma binôme et moi-même, préparé une affichette pour la porte de notre classe, avec nos noms, et nos fonctions respectives. Mais dans les faits, quelle serait la place, le(s) rôle(s) de l'Asem dans la classe, auprès des élèves, de nous ? Que ferait-elle spontanément ? Que devrions-nous lui demander, lui confier ? Comment et quand communiquerions-nous pour cela ? En somme : comment fonctionnerait notre collaboration au sein de la classe ? Ces questions restaient pour l'heure en suspens.

L'idée de ce mémoire est née d'une situation vécue unilatéralement (de mon côté) comme une situation de crise entre S. et moi intervenue très tôt dans l'année, tout début octobre, alors que nous n'étions qu'en première période... moi, prenant mes marques avec les élèves et réciproquement, et, si l'on peut le formuler ainsi, toutes les deux en plein accordage émotionnel⁴. J'avais initialement choisi comme objet d'étude le langage et les processus d'étayage, dans le but de venir en aide à quelques élèves de ma classe en difficulté langagière, mais cet autre sujet s'est imposé.

³ Dès que le sujet de ce mémoire s'est présenté à moi, il m'a semblé préférable, dans le souci du respect des personnes comme dans celui de la suite de notre relation professionnelle, de ne pas dire à l'Asem de la classe que je travaillais sur notre relation. La directrice de l'école sait quel est mon sujet depuis que je l'ai choisi, et m'a d'entrée donné son accord de principe. Voilà pourquoi aucun prénom ne sera cité. Les initiales retenues ne correspondent pas aux initiales des prénoms des intéressés.

⁴ « L'accordage émotionnel ne recherche essentiellement que la réduction de l'incertitude quant aux intentions de l'autre. Il s'agit de bien comprendre l'autre tout en s'en faisant bien comprendre. Ce processus semble pour une large part inconscient, au moins dans ses débuts, puisque dans l'avancement de l'accordage, il va peu à peu surgir à la conscience en venant donner du sens et un sens aux émotions. » Dumont, J.-F., Émotions et relation éducative, *Empan*, 80 (2010/4), pages 150 à 156, en ligne : <https://www.cairn.info/revue-empan-2010-4-page-150.htm>

Pour réaliser cette étude, j'ai choisi de me placer du seul point de vue que je connaisse pragmatiquement, celui de PES, c'est-à-dire d'enseignant débutant, qui pour autant a, au regard de l'institution et vis-à-vis des élèves qui lui sont confiés, les mêmes responsabilités qu'un professeur des écoles confirmé. Je tiens à préciser que me suis d'emblée sentie considérée par tous – collègues, directrice, personnel de l'école en général – comme une professionnelle à part entière, néanmoins dans les faits, totalement débutante. Mais la relation entre un PES et l'Asem de sa classe est forcément très spécifique, et ne pourrait être extrapolée à la relation entre un PE confirmé arrivant à un nouveau poste et l'Asem attachée à sa classe, ni a fortiori à la relation entre un PE confirmé et l'Asem quand tous deux évoluent de longue date dans la même classe. C'est dans une aventure professionnelle débutante que s'inscrit cette relation professionnelle très particulière, qui plus est donnée d'avance comme éphémère puisqu'un PES est par nature de passage. Et dans cette aventure, pour moi comme pour mes collègues PES, tout est neuf.

Portant sur un sujet à caractère institutionnel autant que sur l'analyse réflexive de ce qui relève d'une relation intersubjective au travail (donc possiblement de la sociologie du travail), cette étude s'appuiera principalement d'une part sur des observations personnelles de faits du quotidien de la classe, subjectivement interprétées mais reposant toujours sur des données concrètes, d'autre part sur la mise en place d'outils fonctionnels communs pour l'enseignante et l'Asem au sein de la classe, et enfin, sur une enquête soumise à d'autres PES de Paris.

J'ai ainsi pu dégager la problématique suivante : comment faire, quand on est un enseignant débutant affecté en maternelle, pour véritablement intégrer l'Asem à cette expérience première d'enseignement, et nouer une relation de collaboration nécessairement singulière car elle met en relation deux personnes qui n'ont pas les mêmes attributions ni la même hiérarchie, mais doivent néanmoins travailler ensemble – l'un étant à tout point de vue responsable de la classe et l'autre non –, pour satisfaire pleinement à la mission qui leur est confiée par l'institution : la réussite et l'épanouissement scolaire de tous les élèves ?

La première partie de ce mémoire sera consacrée à l'histoire et à l'actualité institutionnelle, fonctionnelle et relationnelle des deux professionnels dans la classe maternelle ; la deuxième partie étudiera la dynamique du travail collaboratif du binôme enseignant-Atsem sur le terrain ; puis, dans un troisième temps, j'analyserai très concrètement les conditions d'intégration de l'Atsem à l'expérience première d'enseignement.

1. Deux professionnels dans la classe maternelle : histoire et actualité institutionnelle, fonctionnelle et relationnelle

« L'Atsem est là en effet pour les enfants, pour leur bien-être et leurs bonnes conditions de travail dans la classe mais aussi pour des besoins qui relèvent presque de l'intimité et sont satisfaits hors la classe [...]. Mais l'Atsem est aussi là pour l'enseignant, pour l'assister dans la mise en œuvre de ce qu'il a défini comme projet pédagogique et choisi comme activités au jour le jour. Ce duo professionnel doit trouver à s'accorder. »

Viviane Bouysse⁵

1.1. Le rôle et la place de l'Atsem au sein de la classe maternelle

1.1.1. Histoire institutionnelle d'un statut, de la « femme de service » à l'Atsem⁶

Le Code des communes en vigueur depuis 1981 stipule que « Toute classe maternelle doit bénéficier des services d'un agent communal occupant l'emploi d'agent spécialisé des écoles maternelles et des classes enfantines⁷ ». Mais il est à noter qu'aucun texte ne précise le nombre de postes à établir en fonction du nombre de classes ou d'élèves, ni le temps de présence obligatoire auprès des enseignants⁸.

La présence d'un personnel non-enseignant à l'école maternelle est consignée par les textes dans le décret du 2 août 1881⁹, dès les premières lois scolaires de Jules Ferry qui fondent l'institution : « Dans toute école maternelle publique recevant plus de vingt-cinq enfants, la directrice est assistée par une femme de service. [...] La femme de service est nommée, dans chaque école maternelle publique, par la directrice, avec agrément du maire ; elle est révoquée dans la même forme. » Et en janvier 1887, le décret organique de l'enseignement primaire, qui suit de quelques mois la loi sur l'organisation de l'enseignement primaire définissant les modalités de mise en place des écoles publiques dans chaque commune de France, n'impose plus de minimum d'enfants accueillis, et précise : « Une femme de service doit être attachée à toute école maternelle. Elle est nommée par la directrice, avec agrément du maire, et peut être révoquée dans la même forme. Le traitement de la femme de service est exclusivement à la

⁵ Marzouk, V., Méjan, C. et Vasse, T., préface de Bouysse, V. (2019). *Enseignants-Atsem. Des professionnalités complémentaires*. Futuroscope : Réseau Canopé, page 5.

⁶ La situation particulière de la Ville de Paris s'inscrit pour l'essentiel du propos dans le cadre national. Il en irait autrement si notre sujet portait sur l'aménagement des rythmes éducatifs.

⁷ Extrait de la version en vigueur depuis le 16 mai 1981 de l'article R*412-127 du Code des communes. Voir *annexe 1 et 2* pour tous les textes qui sont cités ici.

⁸ Conseil supérieur de la fonction publique territoriale, Les agent(e)s territoriaux spécialisé(e)s des écoles maternelles, rapport du 2 février 2017.

⁹ Décret du 2 août 1881 relatif à l'enseignement, au personnel et à l'inspection des écoles maternelles, signé par Jules Grévy, Président de la République. Cité par Luc, J.-N. (1982), page 154.

charge de la commune » – un personnel féminin et, déjà, communal, à raison d'une personne par établissement, et non par classe.

Un peu plus tôt, dès les premiers textes encadrant les salles d'asile – lieux philanthropiques de garde collective pour les enfants des milieux pauvres, devenus rapidement des lieux d'éducation et d'instruction dont le succès n'a cessé de croître tout au long du XIX^e siècle, posant les bases de la préscolarisation¹⁰ – apparaît la présence obligatoire d'une femme déjà dite « de service », en 1838 : « il y aura toujours, quel que soit le nombre des enfants, une femme de service dans chaque salle d'asile¹¹ ». De fait, la femme de service est socialement proche des familles, et à ce titre, précise-t-on : « Les directrices de salles d'asile doivent veiller à tous les besoins physiques, moraux et intellectuels des enfants, à leur langage et à leurs habitudes dans toutes les circonstances de la journée ; elles doivent s'assurer que la femme de service ne leur donne, sous ce rapport, que de bons exemples¹². »

La hiérarchie, sociale et institutionnelle, est alors extrêmement forte entre la femme de service et le personnel enseignant, et la répartition des tâches très rigide ; à l'origine, les femmes de service sont cantonnées à la propreté des locaux : « la femme de service est plus spécialement chargée des détails de propreté, des commissions, de reconduire chez eux les enfants qui tomberaient malades ou auxquels surviendrait quelque accident¹³ ». Puis en charge des soins d'hygiène nécessaires aux enfants : « [...] chacun d'eux reçoit son éponge des mains de la directrice et se présente à son rang devant la femme de service chargée du lavage des mains et de la figure¹⁴ » avec la banalisation croissante, et donc la perte de prestige, de l'hygiène dans la seconde moitié du XIX^e siècle.

Il faut toutefois se représenter les salles d'asile, qui se sont d'abord développées dans des villes au tissu restructuré par la révolution industrielle, comme de grandes salles en gradin où 150 à 200 enfants, garçons et filles, dès deux ans, sont accueillis pendant plus de dix heures tous les jours de l'année. Les salles d'asile passent sous la tutelle du ministère de l'Instruction

¹⁰ « Il ne peut être que fort utile de commencer l'instruction dès l'âge le plus tendre : et tel semble devoir être le but principal des salles d'asile, qui formeraient le premier degré de l'enseignement élémentaire », circulaire d'Adolphe Thiers, alors secrétaire d'État du Commerce et des Travaux publics, aux préfets du 5 mars 1833. Cité par Luc, J.-N. (1982), page 57.

¹¹ Arrêté du 24 avril 1838 relatif à la tenue des salles d'asile, signé par Achille de Salvandy, ministre de l'Instruction publique. Cité par Luc, J.-N. (1982), pages 75-76.

¹² Arrêté du 22 mars 1855 réglant le régime des salles d'asile, signé par Hippolyte Fortoul, ministre de l'Instruction publique. Cité par Luc, J.-N. (1982), page 116.

¹³ Jean-Marie-Denys Cochin, *Manuel des salles d'asile*, 1833 [cité par Montmasson-Michel, F. (2017), page 126], couronné en 1834 par l'Académie française comme « le meilleur livre publié dans l'année ». Jean-Marie-Denys Cochin est un pionnier fondateur de salles d'asile à Paris dès 1826, alors qu'il venait d'être nommé maire du XII^e arrondissement, et fut frappé par la misère et l'abandon d'une multitude de jeunes enfants, « laissés par leurs parents sans soins, sans surveillance, et quelquefois sans nourriture ». (Source : Ifé : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2356>).

¹⁴ Arrêté du 22 mars 1855. *Ibid.* page 116.

publique à partir de 1836. On en compte 261 en 1837, et 3 572 en 1867¹⁵. L'ensemble du personnel y devient officiellement strictement féminin en 1865. Et en 1881, les salles d'asile, désormais dénommées « écoles maternelles », sont consacrées par les lois de Jules Ferry comme lieu d'instruction : « L'enseignement est donné dans les écoles maternelles et les classes enfantines ». L'école maternelle est née – non obligatoire, gratuite et laïque.

Son histoire jusqu'à nos jours, indépendamment des considérations sur sa vocation et ses contenus et méthodes d'enseignement¹⁶, est d'abord l'histoire d'une massification, qui voit l'école prendre progressivement le pas sur tous les autres modes de garde des enfants de de 3 à 6 ans : en 1945, 27 % d'entre eux fréquentent l'école maternelle, mais à partir des années 1950, l'école maternelle, initialement destinée aux enfants des milieux populaires, se généralise aux enfants des classes moyennes et supérieures, allant de pair avec des remaniements pédagogiques. Ainsi, en 1997, 85 % des enfants de 3 à 6 ans sont inscrits à l'école maternelle, et quasiment 100 % au début du XXI^e siècle, tandis que les effectifs par classe diminuent considérablement, passant en moyenne de 50 élèves après la Seconde Guerre mondiale à 26 dans les années 2000¹⁷. Parallèlement, l'identité scolaire de l'école maternelle comme propédeutique à l'instruction élémentaire, avec une réelle structuration des apprentissages, se conforte ; le personnel enseignant évolue dans le même mouvement : l'institutrice d'école maternelle de 1881 peut, à partir de 1977, être un instituteur, qui en 1981, sera titulaire d'un diplôme sanctionnant trois années d'études supérieures, et dès 1989 devient « professeur des écoles », fonctionnaire d'État de catégorie A, sortant de l'Institut universitaire de formation des maîtres avec un niveau équivalent à cinq années d'études supérieures.

Cette évolution générale de l'école maternelle touche tout autant les « femmes de service » qui lui sont attachées, longtemps restées un personnel peu visible, peu considéré. Même la pionnière de l'école maternelle, Pauline Kergomard, Déléguée générale à l'inspection des salles d'asile dès 1879, puis Inspectrice générale des écoles maternelles de 1881 à 1917, dira que « la femme de service [...] n'est pas éducatrice parce qu'elle n'a pas d'éducation première¹⁸ ». Mais il serait inexact de considérer que les femmes de service restent éloignées des enfants, ainsi qu'en attestent plusieurs rappels à l'ordre, par exemple, une circulaire de février 1905 : « Dans la plupart de nos écoles, les enfants forment trois sections, quoiqu'il n'y

¹⁵ Source : Marzouk, V., Méjan, C. et Vasse, T. (2019).

¹⁶ Le décret du 15 juillet 1921, seul texte officiel sur les activités de l'école maternelle jusqu'en 1977, précise que « le souci d'éducation doit primer sur celui de l'instruction. Ce n'est pas dire que les enfants de l'école maternelle ne doivent rien apprendre ; mais c'est dire qu'ils doivent apprendre en exerçant leurs sens et leurs muscles plus qu'en lisant des livres ou en écoutant des leçons ». Source : Marzouk, V., Méjan, C. et Vasse, T. (2019).

¹⁷ Montmasson-Michel, F. (2017), page 127.

¹⁸ Pauline Kergomard, *L'Éducation maternelle dans l'école*, Paris, Fabert (réédition en 2009 ; 1^{re} édition en deux parties : 1886 et 1895). Citée par Montmasson-Michel, F. (2017), page 125.

ait que deux maîtresses. Les plus jeunes sont confiés à la femme de service, mal dressée, parce qu'elle change souvent, et dépourvue trop fréquemment de toute notion d'hygiène et de propreté¹⁹. »

Mais, quoique peu ou prou absentes des études sur l'histoire de l'école maternelles, les femmes de service voient elles aussi leurs attributions se préciser, et se déployer, se rapprochant officiellement des enfants et des activités scolaires. L'arrêté du 3 novembre 1958 (modifié le 27 avril 1971) sur les emplois communaux est le premier texte officiel qui formalise l'emploi de « personnel de service » au titre d'« Asem » : « Agent spécialisé des écoles maternelles et de classes enfantines : agent chargé de l'assistance au personnel enseignant pour l'hygiène des très jeunes enfants, ainsi que la mise en état de propreté des locaux et du matériel servant à ces enfants pour leur repos et leurs ébats²⁰. » La femme de service est devenue dans les textes réglementaires une Asem, dont la mission est d'assister l'enseignant pour l'hygiène des enfants et la propreté, mais sans implication éducative définie. Dans le même temps, la généralisation des garderies périscolaires les place quotidiennement en responsabilité de groupes d'enfants.

1.1.2. L'évolution du statut et l'extension du champ d'action des Atsem au sein de l'école et de la classe

Le cheminement d'un simple rôle de « femme de service » vers des missions portant bien davantage sur l'assistance aux enseignants se poursuit.

La véritable rupture statutaire s'ouvre avec les lois de décentralisation des années 1980, instituant une fonction publique territoriale en France, qui opèrent un renforcement de la reconnaissance professionnelle des Asem : les Atsem constituent un cadre d'emploi classé en catégorie C²¹, relevant de la filière médico-sociale. Les Asem deviennent Atsem, fonctionnaires territoriales (le « t » d'Atsem), statut qui requiert dès 1992 la réussite à un concours et une qualification spécifique, le CAP Petite Enfance, institué en 1991²². Les agents d'entretien, eux, relèvent de la filière technique.

Le décret de 1989 stipule que le directeur ou la directrice « organise le travail des personnels communaux en service à l'école qui, pendant leur service dans les locaux scolaires,

¹⁹ Circulaire du 22 février 1905 aux préfets et aux inspecteurs d'académie relative aux erreurs commises dans l'organisation et l'enseignement des écoles maternelles, citée par Luc, J.-N. (1982), page 225.

²⁰ Voir annexe 2.

²¹ Article 5 de la loi n° 84-53 du 26 janvier 1984 modifiée.

²² Arrêté du 4 octobre 1991. Il serait intéressant de confronter les missions réelles dont s'acquittent les titulaires du CAP Petite Enfance, devenu CAP Accompagnant éducatif petite enfance en février 2017, et le référentiel du CAP.

sont placés sous son autorité²³ ». Il est précisé que les Atsem ne doivent pas être amenés à remplacer les enseignants mais peuvent s'occuper des enfants en dehors de leur présence ; le décret ne définit pas pour autant la liste des missions et tâches assignables, mais place les Atsem sous une double autorité : l'une hiérarchique, le maire (ou « collectivité territoriale employeur²⁴ » via les services municipaux des affaires scolaires), l'autre, fonctionnelle, le directeur ou la directrice de l'école, durant le temps scolaire. D'après le vade-mecum du directeur d'école, parmi tous les personnels communaux des écoles, l'Atsem est le seul à relever de cette double autorité²⁵. « Il doit aussi gérer fonctionnellement [ces] personnels soumis eux aussi aux aléas du quotidien (absences des Atsem le plus souvent non remplaçables ou qu'il n'est pas prévu de pouvoir remplacer) », indique le rapport de 2011 sur la maternelle²⁶.

Certes, la reconnaissance du rôle éducatif des Atsem est confortée en 1990 avec le décret relatif à l'organisation et au fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires, qui dispose que : « L'équipe éducative est composée des personnes auxquelles incombe la responsabilité éducative d'un élève ou d'un groupe d'élèves. Elle comprend le directeur d'école, le ou les maîtres et les parents concernés, les personnels du réseau d'aides spécialisées intervenant dans l'école, éventuellement le médecin chargé du contrôle médical scolaire, l'infirmière scolaire, l'assistante sociale et les personnels médicaux ou paramédicaux participant à des actions d'intégration d'enfants handicapés dans l'école. Le directeur d'école peut recueillir l'avis des agents spécialisés des écoles maternelles²⁷. » Un rôle d'observateur, donc.

En outre, le même décret précise que les Atsem participent à la vie de l'école, en prenant part – à titre restreint cependant – à son instance de décision et de consultation spécifique : « Assistent avec voix consultative aux séances du conseil d'école pour les affaires les intéressantes : – les personnels du réseau d'aides spécialisées non mentionnés à l'alinéa 6 du présent article ainsi que les médecins chargés du contrôle médical scolaire, les infirmières scolaires, les assistantes sociales et les agents spécialisés des écoles maternelles²⁸ ».

Mais c'est avec le décret du 28 août 1992 qui fixe leur cadre d'emplois que les Atsem acquièrent une véritable reconnaissance statutaire, et que sont précisées, et étendues, leurs missions dans le sens d'un « double rôle d'assistance maternelle et pédagogique²⁹ » comme

²³ Décret n°89-122 du 24 février 1989 relatif aux directeurs d'école.

²⁴ IGEN-IGA, Les missions des Atsem, rapport n° 2017-068, juillet 2017, page 5.

²⁵ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/editorial/55/4/vademecum-DE_atsem_116554.pdf.

²⁶ IGEN et Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche, L'école maternelle, rapport n° 2011-108, octobre 2011, page 64.

²⁷ Décret n° 90-788 du 6 septembre 1990 relatif à l'organisation et au fonctionnement des écoles maternelles et élémentaire, article 21, intégré depuis au Code de l'éducation. (C'est nous qui soulignons.)

²⁸ Décret n° 90-788 du 6 septembre 1990 relatif à l'organisation et au fonctionnement des écoles maternelles et élémentaire, article 17, intégré depuis au Code de l'éducation. (C'est nous qui soulignons.)

²⁹ Marzouk, V., Méjan, C. et Vasse, T., préface de Bouysse, V. (2019), page 18.

nous pouvons le voir dès la version initiale du texte : « Les agents spécialisés des écoles maternelles 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 agents spécialisés des écoles maternelles participent à la communauté éducative³⁰. » Nous avons passé en rouge les éléments issus de l'arrêté fondateur de 1958/1971. Les termes de « réception » et d'« animation » ne sont pas explicités, mais confèrent clairement un volet éducatif à la mission des Atsem – tout en ménageant une distance avec l'action pédagogique – et accroissent l'aspect d'« assistance au personnel enseignant », et c'est là le premier grand apport de ce texte. La notion de « préparation » matérielle n'est pas anodine, car elle suppose un échange préalable avec l'enseignant. Le second apport de ce texte en est la dernière phrase, faisant des Atsem des parties-prenantes de la communauté éducative³¹, et qui permettra leur participation aux réunions qui l'impliquent (conseil d'école, projet d'établissement, devenu projet d'école en mars 2008).

Ce texte essentiel a été consolidé plusieurs fois, notamment en janvier 2007, par l'ajout de deux alinéas (avec changement des pronoms féminins au profit du masculin pluriel générique en mars 2008³²), ouvrant la voie à l'intervention des Atsem dans le champ périscolaire (cantine et temps de loisirs), et dans celui de l'assistance aux enseignants pour l'accueil d'élèves en situation de handicap (mais sans généralisation à l'ensemble des élèves à besoin particulier, notamment les PAI). Nous allons examiner dans le développement suivant les modifications substantielles que ce texte a connues dans la foulée d'une accélération notable des évolutions du métier d'Atsem, et de sa définition dans les textes officiels. Mais les acquis du décret de 1992 sont là, dans le quotidien de la classe et de l'école : les Atsem sont désormais bien visibles, dans l'action éducative au côté des enseignants, y compris sous le regard des parents.

³⁰ Décret n° 92-850 du 28 août 1992 portant statut particulier du cadre d'emplois des agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles, Article 2. (C'est nous qui soulignons.)

³¹ Définie à l'époque du décret par la Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation : « Dans chaque école, collège ou lycée, la communauté éducative rassemble les élèves et tous ceux qui, dans l'établissement scolaire ou en relation avec lui, participent à la formation des élèves. » (Art. 1^{er}) ; « Les personnels administratifs, techniques, ouvriers, sociaux, de santé et de service sont membres de la communauté éducative. Ils concourent directement aux missions du service public de l'éducation et contribuent à assurer le fonctionnement des établissements et des services de l'Éducation nationale. » (Art. 15)

³² « Elles peuvent, également, être chargées de la surveillance des très jeunes enfants dans les cantines. Elles peuvent, en outre, 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. »

1.2. La réforme de l'aménagement des rythmes scolaires et ses conséquences sur le rôle des Atsem durant le temps scolaire

1.2.1. L'extension du champ d'action des Atsem

La mise en place de la réforme des rythmes scolaires aux rentrées 2013 et 2014 marque incontestablement une accélération de l'évolution du métier d'Atsem, avec une grande disparité de situations sur le territoire national, mais aussi des constantes. Ce sont surtout les conséquences sur les activités des Atsem que nous allons examiner ici.

La réforme des rythmes scolaires est venue réaménager les emplois du temps, autant que les missions des cadres scolaires et périscolaires, où les Atsem sont les seules parmi tous les intervenants de l'école à jouer un rôle dans l'un comme dans l'autre. Cette réforme s'est inscrite dans une évolution, déjà bien installée, de la fréquentation de l'école maternelle : alors que pour les élèves de maternelle l'assiduité à la journée entière était devenue la règle – fait que l'obligation d'instruction dès l'âge de trois ans à la rentrée 2019 est venue conforter plus encore –, la demande d'une prise en charge des enfants en dehors des heures scolaires s'est accrue parallèlement, autant que, par conséquent, le temps de présence quotidien des enfants sur le lieu de l'école depuis les années 1980. Les communes ont alors étoffé les services périscolaires (garderies, cantine) et souvent recouru aux Atsem pour les encadrer. Et dès lors qu'elles ont été mises à contribution, « les Atsem ont vu leur place dans la vie de l'école et leur positionnement professionnel profondément modifiés³³ ».

Tout d'abord, pour bien des communes, faute d'animateurs qualifiés en nombre suffisant, les Atsem ont constitué un recours essentiel pour encadrer les TAP (temps d'activités périscolaires), en particulier pour les enfants les plus jeunes, pour lesquels elles constituaient déjà un repère humain et affectif fort. Par ailleurs, aux yeux des enseignants qui devaient laisser l'espace – oserais-je dire « sacré », du moins jusqu'alors intangible – de leur classe aux intervenants des TAP, il était plus rassurant de la confier aux Atsem de l'école, voire de la classe. Symétriquement, pendant les TAP, l'enseignant n'est plus maître des lieux, qu'il peut préférer quitter lors même qu'il aurait à y travailler au calme... Et tandis que l'Atsem est en charge des TAP, il n'est pas auprès de l'enseignant, pour toute autre mission qui lui incombe (préparation, ménage), ou pour un temps d'échange.

Pour toutes les raisons évoquées ci-dessus, dans bien des cas, l'Atsem est ainsi devenu l'adulte référent des enfants de maternelle, mais également, selon les communes (et les possibilités de garderie avant la classe), celui des parents, ce qui « n'est pas toujours sans

³³ IGEN-IGA, Les missions des Atsem, rapport n° 2017-068, juillet 2017, page 24.

ambiguïté sur les rôles respectifs des Atsem et des enseignants pour les parents mais aussi pour les Atsem eux-mêmes³⁴ ». Il conviendrait évidemment de s'interroger ce que les enfants perçoivent du changement de rôle, de positionnement (y compris dans la parole) de l'Atsem, cette figure continue de leur journée à l'école, changement qui vaut aussi pour les règles et les finalités des tâches qu'on leur propose, dans ce lieu du vécu quotidien – leur classe, leur école – qui change lui aussi de destination.

La réforme a nécessairement induit un changement dans le positionnement professionnel des Atsem, qui ont, en encadrant des TAP, la pleine responsabilité des élèves qui leur sont confiés, et deviennent, de fait, des animateurs. Et nous touchons là à l'une des conséquences majeures de cette réforme :

« [Les Atsem] assument des fonctions qui, pour eux (et pour d'autres observateurs non professionnels de l'école), peuvent se confondre avec celles de l'enseignant.

C'est l'un des principaux motifs qui expliquent les demandes d'une plus grande reconnaissance aujourd'hui. Cette revendication tient à la place que les Atsem pensent avoir auprès des enfants : de nombreux personnels ne se voient pas – ne se voient plus – comme assistant les enseignants “dans les tâches de la vie quotidienne” [...] et retirent de leur fonction éducative une valorisation de leur rôle alors que d'autres, moins nombreux semble-t-il, s'en tiendraient volontiers à la mission d'assistance pratique à l'enseignant³⁵. »

La mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires a donc fait notablement bouger certaines lignes des champs scolaires et périscolaires, au point que du côté des Atsem, le besoin de se faire entendre a pris corps, sous la forme du collectif indépendant Atsem de France, créé début 2016³⁶ qui se structure régionalement, et devient un interlocuteur du ministère, avec l'ambition de faire reconnaître leur métier et leur travail, notamment dans ses dimensions nouvelles « au cœur des apprentissages³⁷ », auprès de l'Éducation nationale comme des parents d'élèves :

« Vous ne pensez pas que votre métier est davantage reconnu ?

[...] On fait partie de la communauté éducative. On est au cœur des ateliers. On aide les enfants en difficulté. On est aussi avec les enfants handicapés. On a un vrai métier éducatif. Mais sur le terrain on n'est pas encore incluses dans l'organisation de l'école [...] On a un rôle éducatif, on tient des ateliers, par exemple en graphisme ou en phonologie ou arts plastiques.

³⁴ *Ibid.*

³⁵ *Ibid.*, page 25.

³⁶ Le collectif Atsem de France a été créé en janvier 2016, réunit 14 000 Atsem membres sur 15 groupes (page Facebook du collectif : <https://www.facebook.com/Collectif.Atsem/>)

³⁷ *Assises de la maternelle : N'oubliez pas les Atsems !* interview de Gaëlle Le Nôtre, administratrice du collectif, publiée le 17 janvier 2018 sur le site du Café pédagogique : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2018/01/17012018Article636517700223035346.aspx>.

Les enfants savent qu'on est là pour régler leurs soucis. C'est un rôle maternel que n'a pas l'enseignante. On veut aussi, comme les textes le disent, être entendues dans les écoles pour toutes les décisions alors qu'on n'est pas systématiquement invitées aux conseils d'école et aux réunions d'équipe. La profession a changé. Il faut que les enseignants le comprennent. On n'est pas contre l'Éducation nationale. On veut être avec³⁸. »

Rôle éducatif, affectif, et même, on le voit clairement apparaître ici avec la mention des ateliers encadrés par les Atsem (supposément tout de même à la demande des enseignants qui restent maîtres de l'organisation du travail, ce qui n'est pas évoqué ici), pédagogique : les Atsem ont une implication accrue dans l'activité de l'école, des acquis à faire valoir et, c'est la vocation de ce collectif, des revendications à porter. Au nombre desquelles : de prendre part aux Assises de la maternelle des 27-28 mars 2018 pour « porter [leurs] idées sur [leur] rôle au sein de la maternelle » ; qu'il y ait une Atsem à temps plein par classe – « les enfants ont des besoins individuels même en GS. Il faut deux adultes par classe, l'enseignant qui donne la pédagogie à suivre et l'Atsem qui est en soutien », ce que Viviane Bouysse notamment conteste³⁹ comme allant à l'encontre d'une autonomie croissante chez les enfants ; et que soient dispensées des formations partagées Atsem-enseignants, « qu'ils sachent comment travaille l'autre » et la possibilité d'accéder à la catégorie B de la fonction publique. Toutes ces demandes convergent vers la même idée : le besoin de reconnaissance.

Le décret du 27 juin 2017⁴⁰ offrant aux communes la possibilité de revenir à la semaine de quatre jours n'a pas été accueilli de la même manière par les enseignants, qui y sont plutôt favorables, et les Atsem, plutôt en faveur du régime instauré par la réforme. Il « pourrait avoir des conséquences significatives sur le travail des Atsem, tant en ce qui concerne leur temps de travail, son organisation, que le contenu de leur mission⁴¹. » Voici ce qu'en dit le collectif :

« Vous vous sentez remises en cause par l'abandon de la réforme des rythmes ? Oui. Il y a trois ans les municipalités nous ont demandé de laisser l'entretien et on s'est retrouvées à faire des projets d'animation. Le métier s'est transformé sans qu'on y soit vraiment préparées. Avec le retour des 4 jours on nous dit maintenant de retourner au ménage en dehors des heures de classe. C'est un retour en arrière par rapport à ce qu'on a vécu qui était valorisant. C'est frustrant⁴². »

³⁸ *Ibid.*

³⁹ « À la maternelle, les petits [moins de 4 ans] et les grands [de 4 à 6 ans] – ce partage a été celui des deux sections originelles – n'ont pas les mêmes besoins et si un encadrement insuffisant des plus jeunes peut leur nuire, un sur-encadrement des grands freine leur accès à une forme d'autonomie que leur entrée aux cours préparatoire rend nécessaire. Le métier de professeur des écoles n'est pas exactement le même selon le niveau de classe ; le métier d'Atsem, la place des Atsem ne peuvent être les mêmes non plus. » In Marzouk, V., Méjan, C. et Vasse, T., préface de Bouysse, V. (2019), page 6.

⁴⁰ Décret n° 2017-1108 du 27 juin 2017 relatif aux dérogations à l'organisation de la semaine scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires publiques.

⁴¹ IGEN-IGA, Les missions des Atsem, rapport n° 2017-068, juillet 2017, page 43.

⁴² *Assises de la maternelle : N'oubliez pas les Atsems !* interview de Gaëlle Le Nôtre, administratrice du collectif, publiée le 17 janvier 2018 sur le site du Café pédagogique, voir plus haut.

Quoi qu'il en soit, l'école maternelle des années 2010 est celle de l'avènement d'un ambitieux « continuum éducatif⁴³ », où les activités périscolaires ne sont plus envisagées sous l'angle d'une simple « garderie » et où le rôle des Atsem s'est indéniablement accru.

1.2.2. De nécessaires évolutions, où l'on aborde le rôle pédagogique des Atsem

Dans ce contexte, dès février 2017, le Conseil supérieur de la fonction publique territoriale (CSFPT) a remis un rapport issu d'une instruction par auto-saisine à la suite du rapport de juillet 2014 sur les conséquences, pour les agents publics territoriaux, de la réforme des rythmes scolaires. La commission à l'origine de ce rapport, composée de représentants des syndicats des collectivités et des employeurs territoriaux, a formulé un ensemble de propositions qui reflètent la prise de conscience de la forte évolution du métier d'Atsem. Dans son avant-propos, la commission indique que « la réforme des rythmes scolaires et le développement légitime des politiques publiques d'éducation ont sensiblement élargi le rôle et le champ d'intervention des Atsem » et relève des « interventions floues sur certaines tâches », notamment l'« encadrement de groupes d'enfants dans la classe maternelle pendant le temps scolaire », et confirme la nécessité de « prendre en compte les nouvelles fonctions que ces agents sont amenés à exercer⁴⁴ ». Voici ce que dit le président du CSFPT et maire de Sceaux, Philippe Laurent, lors de la remise du rapport :

« Il est essentiel de mesurer l'importance du rôle de ces 50 000 agents territoriaux dans le fonctionnement quotidien des écoles maternelles et dans l'accueil des enfants. Ce métier a beaucoup évolué tant dans ses missions que dans ses contraintes, et il nécessite aujourd'hui des compétences nouvelles. Il en va aussi de la qualité de l'encadrement éducatif que souhaite proposer notre société à ses enfants. Nous sommes là en face d'un vrai choix politique que la nation tout entière doit assumer⁴⁵ ».

Voici une brève synthèse du détail des constats du rapport sur les aspects qui nous intéressent plus particulièrement (laissant de côté ici les questions liées à la préparation des TAP, aux modalités du concours, au motif justifiant le recrutement de contractuels, au taux d'encadrement, et aux évolutions de carrière, la formation continue, la mobilité, le reclassement, le temps de travail et la santé au travail) :

⁴³ IGEN-IGA, Les missions des Atsem, rapport n° 2017-068, juillet 2017, page 19.

⁴⁴ Conseil supérieur de la fonction publique territoriale, Les agent(e)s territoriaux spécialisé(e)s des écoles maternelles, rapport du 2 février 2017, page 5. *Voir annexe 5 pour consulter l'avant-propos du rapport, et la bibliographie pour accéder au rapport in extenso.*

⁴⁵ Communiqué de presse publié à l'issue du vote unanime d'approbation du rapport par le CSFPT le 2 février 2017.

– « Une **fonction éducative** sur l'ensemble de la journée à mieux reconnaître » : contribution à l'éducation (langage, attention et réconfort, geste de la vie quotidienne), à l'autonomie et à la socialisation, animation d'activités ludiques et aide à l'enfant lors d'activités d'apprentissage.

– « Une **fonction d'assistant auprès des enseignants** à clarifier » : aide matérielle (propreté corporelle des enfants, préparation, installation, rangement du matériel, rangement des productions des enfants), aide pédagogique (observation, surveillance d'un groupe en activité, assistance à l'enseignant dans l'animation des activités pédagogiques).

Les propositions du CSFTP qui nous intéressent ici :

– « Développer les actions de formation communes entre les agents territoriaux et les enseignants⁴⁶. »

– « Prendre en compte dans le référentiel de formation et le référentiel de compétences du CAP Petite enfance l'évolution des missions des Atsem notamment en matière d'autonomie pédagogique et d'encadrement de groupes d'enfants⁴⁷. »

Nous avons souligné plus haut les termes du rapport qui ont trait aux enseignements et apprentissages, et souhaitons citer ce passage à l'appui :

« Il faut s'interroger [...] sur la réduction du rôle de l'Atsem à des fonctions "d'auxiliaire" à l'enseignant alors que la réalité professionnelle, évolutive par nature, conduit à la nécessité de la prise d'initiative et à un positionnement pédagogique bien que n'ayant aucune formation adéquate pour mener une séquence pédagogique définie par l'Éducation nationale. Le rôle éducatif de l'Atsem est indéniable. Il semble nécessaire a minima de clarifier le rôle d'assistant des Atsem et de mieux définir l'articulation entre l'enseignant et l'Atsem dans le processus d'apprentissage et la mise en œuvre d'un programme scolaire⁴⁸. »

Le rapport du CSFPT évoque enfin un document utile, mais non réglementaire, la charte ou le règlement intérieur des personnels des écoles, qui s'est développé ces dernières années de manière très variable d'une collectivité à l'autre y compris dans sa forme – allant du simple emploi du temps hebdomadaire des Atsem au « statut bis » très complet qui précise « la répartition des rôles et des tâches » (enseignant, directeur, Atsem) –, rappelant toutefois qu'il appartient au directeur ou à la directrice « d'assurer une bonne communication entre les enseignants et les Atsem [pour garantir la] cohérence éducative dans le respect des missions de chacun ».

⁴⁶ Conseil supérieur de la fonction publique territoriale, Les agent(e)s territoriaux spécialisé(e)s des écoles maternelles, rapport du 2 février 2017, page 12.

⁴⁷ *Ibid*, page 15.

⁴⁸ *Ibid*, pages 11-12.

À la suite des trente-trois propositions issues du rapport du CSFPT, les ministres de la Fonction publique et de l'Éducation nationale confient conjointement à l'Inspection générale de la fonction publique et à l'Inspection générale de l'Éducation nationale une mission en indiquant que :

« Les Atsem expriment pour partie un manque de reconnaissance. Or ils apportent un incontestable appui aux enseignants. Ainsi :

– leurs missions doivent évoluer et leur rôle être reprécisé, notamment leur action éducative au quotidien de la classe et dans le cadre de la réforme des rythmes scolaires [...] ;

– les relations et la répartition exacte des missions entre les enseignants et les Atsem, dimension essentielle pour le bon fonctionnement de l'école maternelle, doivent aussi être redéfinies car la double hiérarchie que connaissent les Atsem requiert une coopération permanente et confiante entre l'exécutif local et les services du ministère chargé de l'Éducation nationale⁴⁹. »

Le rapport⁵⁰ remis en juillet (et publié en octobre 2017) par Viviane Bouysse, Sabine Carotti, Benoît Falaize, Michèle Weltzer pour l'IGEN et leurs homologues de l'IGA est le fruit d'une réflexion conjointe et d'une vaste consultation de terrain⁵¹ visant à analyser les missions prévues dans le statut des Atsem relevant du décret de 1992 ; ce rapport dresse remarquablement l'état de la question et on lira avec intérêt son éclairante synthèse.

Il aboutit à une recommandation de huit mesures, dont trois intéressent très directement notre sujet.

– N° 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. »

Le rapport précise ici que les Atsem sont légitimement associés par les textes à la communauté éducative et à ce titre à la réflexion sur le projet d'école, y compris s'il inclut des liens avec le périscolaire ; qu'ils sont en droit d'assister au conseil d'école (voix consultative) ; de plus les Atsem sont en situation d'observer les enfants durant les temps scolaires et périscolaires, et donc de pouvoir émettre un avis pertinent sur le comportement et les savoir-faire des élèves dans le cadre du travail de l'équipe éducative le cas échéant.

Le rapport précise que la place faite aux Atsem dans la vie de l'école reflète très inégalement celle prévue par les textes, et que leur participation est loin d'être systématique

⁴⁹ IGEN-IGA, Rapport d'inspection conjoint sur les missions des Atsem, n° 2017-068, juillet 2017, page 47.

⁵⁰ Voir annexe 6 pour consulter la synthèse du rapport (pages 5-6), et la bibliographie pour accéder au rapport in extenso.

⁵¹ *Ibid*, liste complète pages 49-53. Le rapport précise : « La situation particulière de la Ville de Paris, qui aurait nécessité une analyse spécifique, de même que celle des écoles privées sous contrat, ne sont en revanche pas évoquées. » Pour autant, bien des aspects qui nous intéressent ici valent pour le cas des Asem de Paris.

lors même que les sujets requerraient leur présence, que par ailleurs les Atsem sont une majorité à la revendiquer.

Il indique également que l'obstacle est notamment matériel : le service des Atsem est très lourd pendant la journée, qui plus est depuis la réforme des rythmes scolaires, sans temps mort, tandis qu'un temps de réunion est prévu dans les obligations de service des enseignants. Dès lors, seule une participation bénévole des agents est possible (y compris pour les moments festifs de la vie de l'école).

– N° 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. »

– N° 5 (figurant parmi les trois recommandations prioritaires) : « Reconnaître dans l'article 2 du statut des Atsem leur rôle éducatif et d'assistance pédagogique aux enseignants. »

La deuxième partie me permettra de revenir sur certains aspects de ce rapport, dont je ne saurais dire combien il m'apparaît essentiel au sujet qui nous occupe.

1.2.3. La mesure des choses : le décret de mars 2018

Comme nous l'avons vu, le rapport conjoint de l'IGEN-IGA, publié en octobre 2017 et diligenté par les plus hautes autorités de l'État, appelait de ses vœux la modification de l'article 2 du décret de 1992 dans le but de clarifier le rôle et les missions des Atsem, et par là même, de répondre à leur légitime demande de reconnaissance. La nouvelle version du décret, entrée en vigueur le 4 mars 2018, directement inspirée des propositions d'amendement⁵² figurant dans le rapport, est la suivante :

« Les agents **territoriaux** spécialisés des écoles maternelles sont chargés de l'assistance au personnel enseignant pour l'**accueil [précéd. : la réception et l'animation]** et l'hygiène **des enfants des classes maternelles ou enfantines** ainsi que de la préparation et la mise en état de propreté des locaux et du matériel servant directement à ces enfants.

Les agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles appartient [précéd. : participent] à la communauté éducative. Ils peuvent participer à la mise en œuvre des activités pédagogiques prévues par les enseignants et sous la responsabilité de ces derniers. Ils peuvent également assister les enseignants dans les classes ou établissements accueillant des enfants à besoins éducatifs particuliers.

En outre, ils peuvent être chargés de la surveillance des enfants des classes maternelles ou enfantines dans les lieux de restauration scolaire. Ils peuvent également être chargés, en journée, **des missions**

⁵² *Ibid.*, page 35.

prévues au premier alinéa et de l'animation dans le temps périscolaire ou lors des accueils de loisirs en dehors du domicile parental de ces enfants⁵³. »

Sans procéder à une comparaison mot à mot par rapport à la version du décret du 28 août 1992 modifié vu plus haut, on voit ici que : 1. Les Atsem sont désormais partie intégrante de la communauté éducative (« appartient » et non plus seulement « participent »), la dimension éducative du métier d'Atsem est pleinement reconnue ; 2. Les Atsem peuvent être amenés à accompagner l'encadrement d'activités pédagogiques prévues par les enseignants ; 3. Leur rôle potentiel d'animateur dans le cadre des activités périscolaires est reconnu.

Ce décret historique vient actualiser plusieurs décennies d'évolution du métier d'Atsem sur le terrain, accélérée par la mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires.

Conformément à leur demande et dans la foulée de cette mise en lumière inédite du rôle des Atsem au plus haut niveau de l'État, des représentantes des Atsem ont été invitées aux Assises de l'école maternelle des 27 et 28 mars 2018, mises à l'honneur dans les discours inauguraux du ministre de l'Éducation nationale et du président de la République (« D'autres acteurs sont essentiels, ce sont les agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles, les Atsem. Nous aurons besoin de toutes leurs compétences, de tout leur savoir-faire, car leur contact avec les enfants est dans la perspective que je trace, un trésor dont nous ne saurions nous passer »). Et une intervention-débat figure au programme des Assises sur le sujet suivant : « Le travail coordonné en classe entre enseignants et Atsem : Analyse de la situation (rapport IGEN/IGA) ; Comment garantir une formation optimale du personnel qui entoure le jeune enfant ? »

1.2.4. Quelques chiffres et données récentes (généraux, et spécifiques à Paris)

D'après la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance :

« **Les personnels non enseignants du scolaire.** Outre les personnels rémunérés par le ministère en charge de l'Éducation nationale, 54 800 agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (Atsem) sont affectés dans les écoles maternelles publiques de l'Éducation nationale, au 1^{er} décembre 2018. 86 % des Atsem sont fonctionnaires ou stagiaires et environ un tiers travaille à temps partiel. Par ailleurs, 99,4 % sont des femmes. Les Atsem ont en moyenne 47 ans⁵⁴. »

Ainsi, d'après les dernières données disponibles, près de 14 % des Atsem sont contractuels (considérant que 99,4 % sont des femmes, on pourra se permettre de féminiser la

⁵³ Décret n° 2018-152 du 1^{er} mars 2018 portant diverses dispositions statutaires relatives aux agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles. (C'est nous qui soulignons en caractères rouges.)

⁵⁴ MEN/DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance), Repères et références statistiques 2020, pages 298-299.

formulation) – étant pour une part « faisant fonction » (agents de la fonction publique remplissant les missions d'un poste qui ne relève pas de leur cadre d'emplois), selon la dénomination employée dans rapport de l'IGEN-IGA, lequel indique que ces personnels sont ou non titulaires du CAP Petite Enfance, et que leur part a toujours été importante, notamment en milieu rural où il n'est pas toujours possible de recruter sur concours une Atsem qualifiée. Je ne suis pas en mesure de préciser quel est le droit à la formation pour ces personnels contractuels. À fin 2013, on comptait en France 46 785 agents titulaires, contre 5 184 contractuels⁵⁵. À fin 2018, on comptait 46 150 agents titulaires, contre 7 590 contractuels⁵⁶, qui sont donc en nette augmentation en volume et en proportion par rapport à l'ensemble. La DEPP indique l'âge moyen des Atsem, 47 ans, qui est assez élevé, mais pas malheureusement pas l'ancienneté moyenne, qui a une incidence potentielle sur leur vision de leur mission (du fait de leur expérience et de connaissance concrète de l'évolution historique, ou non).

Compte tenu du volume très important de candidatures, le taux d'admission au concours d'Atsem est, selon les calculs de la mission IGEN-IGA, régulièrement inférieur à 10 % : l'accès à la qualification est devenu difficile. Ce chiffre est à mettre en regard du nombre de contractuels, dont le statut permet peut-être une plus grande souplesse dans l'ajustement des politiques budgétaires des municipalités.

Pour ce qui est plus précisément du cas de Paris, les postes mis au concours en 2021 sont au nombre de 55 (en baisse). D'après ce que j'ai pu en apprendre, les contractuels sont nombreux à Paris, particulièrement chez les Asem ayant peu d'ancienneté. Or en 2019-2020 Paris comptait 47 919 élèves en niveau préélémentaire, répartis sur 362 écoles publiques (297 écoles maternelles et 65 écoles primaires⁵⁷), soit à raison d'une moyenne théorique de 24 à 25 élèves par classe, entre 1 900 et 2 000 classes maternelles à Paris, avec une moyenne théorique de 3 Asem pour 4 classes, soit entre 1 400 et 1 500 Asem au total. Il n'est pas sûr, étant donné la moyenne d'âge (nationale) des Atsem, que le recrutement par concours à Paris couvre actuellement tous les départs en retraite.

Les données auxquelles j'ai pu accéder sur le site du rectorat sont assez anciennes : la recherche « Asem » sur le moteur interne mène à « Communauté éducative » puis « Les Asem » un article se référant au Règlement de service des Asem de 2003⁵⁸, caduc, ainsi qu'à un document « Fonctions de l'Asem » (issu du travail de Thierry Vasse), datant tous deux de

⁵⁵ IGEN-IGA, Les missions des Atsem, rapport n° 2017-068, juillet 2017, page 22.

⁵⁶ DEPP, page 299.

⁵⁷ Source, rectorat : https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p2_1418466/organisation-de-l-academie-de-paris.

⁵⁸ Consultables sur : https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_649793/reglement-de-service-des-ase et https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_649790/fonctions-de-lasem

fin 2012⁵⁹. Via un moteur de recherche externe, on aboutit à des pages d'archives de la circonscription 18B Goutte d'Or datées de 2013⁶⁰, présentant notamment les données suivantes : en 2008 la Ville de Paris comptait 1 568 Asem (chiffre qui corrobore le calcul ci-dessus), recrutés parmi les titulaires du CAP Petite Enfance. Il n'est pas précisé quel est le ratio de titulaires et de contractuels.

Le site de la Ville de Paris (mise à jour d'avril 2021) indique que : « Les agents spécialisés des écoles maternelles (Asem), titulaires d'un CAP "petite enfance", assurent l'entretien des locaux scolaires et du matériel, et assistent les enseignants des écoles maternelles à raison d'un agent pour une classe auprès des petites sections et d'un agent pour deux classes auprès des moyennes et grandes sections. » On précisera qu'il n'est pas fait mention ici de leur mission d'animation dans le cadre des TAP, mais qu'ils relèvent bien de la rubrique « La communauté éducative de l'école ». La présentation du métier qui figure sur le document relatif au concours est complète et actualisée⁶¹, il y est en outre précisé que « Toutes les Asem animent les ateliers organisés par la Mairie de Paris dans le cadre de l'Aménagement des Rythmes Éducatifs ».

La recherche du règlement de service des Asem de la Ville de Paris en vigueur m'a conduite au site d'un syndicat, qui donne la version adoptée en comité technique paritaire le 20 juin 2013 dont on trouvera les extraits qui intéressent notre sujet en annexe⁶². On peut présumer que ce document, qui comporte des informations sur la réforme des rythmes scolaires, est toujours en vigueur ; si tel est le cas, il est surprenant qu'il ne soit pas accessible sur le site de la ville ou du rectorat.

1.3. Les prescriptions de l'Éducation nationale récentes et en vigueur relatives au binôme enseignant-Atsem

Nous avons examiné les textes officiels relatifs aux Atsem concernant l'organisation et le fonctionnement de l'école. Tournons-nous à présent vers les textes émanant du ministère de l'Éducation nationale (MEN).

Les termes du rapport d'inspection conjoint sur les missions des Atsem poseront d'emblée le cadre du propos :

⁵⁹ https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_647468/les-aseam?cid=p1_611051&portal=p1_610270.

⁶⁰ https://www.ac-paris.fr/serail/jcms/s2_553306/fr/aseam-statut-missions-generales-affectation-droits-et-obligations.

⁶¹ Voir annexe 4.

⁶² <http://sections.se-uns.org/75/IMG/pdf/reglement-de-service-des-aseam.pdf> et annexe 6.

« Parce qu'il n'est pas l'employeur des Atsem dont il doit pourtant prendre en compte la présence au sein des écoles, le ministère de l'Éducation nationale se montre d'une grande prudence dans tous les écrits institutionnels qu'il produit quant au rôle que ces personnels peuvent jouer⁶³. »

Dans l'esprit du « continuum éducatif » mentionné plus haut, le programme d'enseignement de l'école maternelle actuellement en vigueur précise d'emblée, dès le chapitre premier, « Une école qui s'adapte aux jeunes enfants », que :

« L'équipe pédagogique organise la vie de l'école en concertation avec d'autres personnels, en particulier les Atsem [...]. 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 éducative⁶⁴. »

Mais il aura fallu attendre le 30 janvier 1986 pour qu'une circulaire émanant du MEN évoque les Atsem, en ces termes : « un auxiliaire précieux, qui contribue à la qualité de l'accueil offert aux enfants⁶⁵ ». Certes, à cette époque, l'objectif premier du MEN est d'abord quantitatif : que la classe d'âge des 3 à 6 ans soit scolarisée, et de plus en plus assidue ; la mission de « gardiennage » (sic) de l'école maternelle est encore d'actualité, et la « qualité de l'accueil » une manière de la valoriser.

À partir des années 1990, quand les objectifs quantitatifs sont atteints, et l'assiduité en nette progression, c'est l'aspect qualitatif, avec un objectif très net de maîtrise du langage, qui est recherché, sollicitant tous les personnels pour multiplier les situations de communication avec les enfants. En 1995, quand le terme de *programme* est officiellement employé pour l'école maternelle⁶⁶, l'introduction pose d'emblée la répartition des rôles : « Les enseignants sont responsables de l'observation des enfants, de l'organisation et de la conduite des activités. [...] Des agents territoriaux spécialisés de l'école maternelle (Atsem) les assistent dans les tâches de la vie quotidienne. »

Les programmes de 2002⁶⁷ font référence aux Atsem et à leur rôle éducatif sans les nommer : « Il incombe à tous les adultes présents, sous la responsabilité de l'enseignant, de créer pour chaque enfant les conditions d'un développement harmonieux, respectueux de ses rythmes de croissance et de sa personnalité ». Ils sont également évoqués au sujet des échanges langagiers : « Dialoguer avec des camarades, avec des adultes (...) Certaines situations – habillage, retour au calme précédant la sieste, récréation, sorties, déplacements – facilitent les

⁶³ IGEN-IGA, Les missions des Atsem, rapport n° 2017-068, juillet 2017, page 18.

⁶⁴ Programme d'enseignement de l'école maternelle, BOEN spécial n° 2 du 26 mars 2015, page 2.

⁶⁵ IGEN-IGA, Les missions des Atsem, rapport n° 2017-068, juillet 2017, page 19.

⁶⁶ Arrêté du 22 février 1995, cité par le rapport conjoint de l'IGEN-IGA, page 20.

⁶⁷ Arrêté du 25 janvier 2002, *ibid.*

échanges langagiers personnalisés avec un adulte disponible. Elles sont des occasions privilégiées de nouer des dialogues mettant en jeu une confiance réciproque : l'enfant est incité à communiquer [...]. Il entre progressivement dans un usage plus fortement socialisé de son langage. »

Les programmes suivants, prescrits par l'arrêté du 9 juin 2008, plus discrets sur le rôle des Atsem, sont en revanche accompagnés en 2011 par un texte important, *Le Langage à l'école maternelle*, qui traite abondamment de la contribution potentielle de l'Atsem dans le développement du langage chez le jeune enfant, de manière à la fois valorisante et prescriptive, précisant le rôle de l'enseignant dans la « formation » de l'Atsem :

« Plus encore que l'enseignant, au travers de leur fonction éducative, les Atsem sont souvent les partenaires privilégiés d'une relation duelle, lors de ces moments de vie quotidienne qui favorisent des conversations "naturelles", comparables à celles qui s'instaurent entre un parent et son enfant dans la vie familiale. 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 "à-peu-près" syntaxique. Ils renforceront par là même la responsabilité de chacun dans une activité propice à la formation langagière de chaque enfant⁶⁸. »

« L'enseignant en école maternelle doit être, par définition, un expert en matière d'apprentissage de la langue. Cette dimension d'expertise doit rayonner sur les partenaires de langage qui peuvent contribuer eux aussi à entretenir les acquis des enfants dans des temps plus informels. En particulier, l'Atsem peut être guidé par le maître de la classe pour renforcer son action dans le domaine de l'apprentissage du lexique et de la syntaxe. En explicitant ses objectifs et en montrant des manières de faire, l'enseignant peut induire des comportements favorables chez l'Atsem. Les enfants pourront ainsi bénéficier d'un temps d'exposition plus important à une langue de qualité. Tous les moments de la vie de la classe sont propices à l'apprentissage de mots nouveaux et ce serait dommage qu'ils ne soient pas exploités [...] Cette collaboration peut être très productive quand elle est conduite avec rigueur, dans le respect des rôles dévolus à chacun⁶⁹. »

Si le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation en vigueur⁷⁰ ne fait pas explicitement référence aux Atsem – à la différence du précédent en 2009⁷¹ qui indiquait clairement : « Savoir collaborer avec un(e) Atsem en assumant l'entière responsabilité pédagogique de la classe dans le respect de ses attributions » –, l'outil associé, précisant les

⁶⁸ *Le Langage à l'école maternelle*, Ressources pour faire la classe, CNDP, 2011 (Document d'accompagnement du programme de 2008), page 33. (C'est nous qui soulignons.)

⁶⁹ *Le Langage à l'école maternelle*, Ressources pour faire la classe, CNDP, 2011 (Document d'accompagnement du programme de 2008), page 59. (C'est nous qui soulignons.)

⁷⁰ Arrêté du 1^{er} juillet 2013.

⁷¹ Déclinaison du référentiel de compétences des enseignants pour une formation des professeurs des écoles à l'exercice en école maternelle, Bulletin officiel n° 32 du 3 septembre 2009.

degrés d'acquisition des compétences à l'entrée dans le métier, lui, en fait explicitement mention, relativement à la compétence P4, commune à tous les professeurs, « Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves », degré d'acquisition 1 : « À l'école maternelle, prend en compte la présence de l'Atsem pour prévoir l'organisation des activités et construire le cadre des apprentissages⁷². » Néanmoins, bien des compétences communes aux professeurs et personnels d'éducation pointent l'idée de travail conjoint : coopérer au sein d'une équipe (CC10), contribuer à l'action de la communauté éducative (CC11), coopérer avec les partenaires de l'école (CC13).

Par ailleurs, pour ce qui est des programmes en vigueur, outre la référence citée plus haut, c'est dans les documents accompagnements qu'il faut chercher des développements, comme ici, les « Ressources maternelle » sur Eduscol, et là encore, relativement au rôle éducatif des Atsem, et à leur nécessaire contribution en matière de langage oral :

« Les Atsem exercent un rôle éducatif en direction des enfants accueillis en classe maternelle sur le temps scolaire et périscolaire. Dans la plupart des cas, ils sont souvent plus longtemps en présence des enfants accueillis que les enseignants ; il est donc indispensable de les sensibiliser à la question du langage oral dans leur action éducative. Les associer à l'acquisition des usages de ce type d'oral permet de démultiplier les temps individuels d'interactions adultes-enfants sur le temps scolaire et d'assurer une continuité éducative sur tous les temps de la journée à l'école.

Il est nécessaire que l'équipe enseignante et l'équipe des Atsem prennent un temps chaque année (au moment de la prérentrée de préférence) pour définir leur projet en langage et les rôles complémentaires au sein de la communauté éducative⁷³. »

Enfin, les recommandations pédagogiques 2019, témoignant des recommandations du rapport conjoint de 2017, insistent sur le rôle modélisant du langage de « tous les adultes présents », sa nécessaire précision, la variété des interactions possibles, ainsi que sur le rôle psychoaffectif des Atsem ; et la circulaire de rentrée 2019 préconise explicitement la formation en binôme enseignant-Atsem :

« Dès qu'il va à l'école, l'élève poursuit ce processus d'appropriation en prenant modèle sur les professeurs des écoles, et tous les adultes présents. Le langage des enseignants devient donc un langage de référence qui se doit d'être lexicalement précis et syntaxiquement correct en toute situation, de même que le langage de tous les adultes dans la classe. [...] Tous les adultes présents, les enseignants comme les Atsem, engagent un dialogue adapté avec l'élève, se montrent désireux de mieux comprendre, sollicitent des précisions, des reformulations, posent des questions ouvertes.

⁷² MEN, Outil d'accompagnement : descripteurs des degrés d'acquisition des compétences à l'entrée dans le métier, Note de service du, BO n° 13 du 26 mars 2015.

⁷³ MEN/Eduscol, Ressources maternelle, *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions*, septembre 2015. (C'est nous qui soulignons.)

Ils conduisent ainsi les jeunes élèves à dire ce qu'ils voient, ce qu'ils font, ce qu'ils imaginent, ce qu'ils ressentent, mais aussi à enrichir leur capacité de nommer, de désigner, de dire⁷⁴. »

« *Travailler en synergie avec les Atsem.* La coopération nécessaire avec les parents et responsables légaux des élèves implique l'ensemble de la communauté éducative, au sein de laquelle les Atsem ont un rôle majeur à jouer. Aux côtés des professeurs des écoles, les Atsem sont des figures d'attachement importantes pour les élèves, et participent activement à leur sécurité matérielle et affective. Leurs compétences contribuent pleinement au bien-être des élèves et à la mise en œuvre des activités dans la classe. Afin de renforcer et d'enrichir l'organisation éducative, des formations associant Atsem et professeurs des écoles seront recherchées dans tous les départements, en lien avec les collectivités territoriales de référence⁷⁵. »

L'institution le dit et le répète, les Atsem ont pleinement droit de cité dans la classe maternelle, leur rôle est explicite – rôle éducatif, rôle d'entretien et de préparation du matériel, rôle d'aide pédagogique – leurs compétences reconnues ; on attend d'elles qu'elles prennent des initiatives aux côtés des enseignants et que ceux-ci mettent à profit au maximum la présence de ce second adulte dans l'intérêt des élèves, car l'école maternelle a changé, plaçant les apprentissages, et en particulier la maîtrise du langage, au premier plan, et non plus sa fonction de socialisation et d'accueil ; mais comme le souligne en creux le passage ci-dessus, le partenariat entre l'Éducation nationale et la ville, incarné par la présence conjointe de l'enseignant et de l'Atsem dans la classe maternelle, est toujours et encore en structuration. Pour autant, et nous allons le voir, dans cette collaboration qui ne va pas de soi, demeurent beaucoup de non-dits.

À ce stade du propos, je tiens à dire qu'il m'a paru essentiel de partager dans le corps du propos, et non en annexe, un certain nombre de textes de loi et d'extraits de rapports lumineux, en particuliers ceux auxquels Viviane Bouysse a participé : dès 2011, dans le considérable (en termes de richesse du contenu) rapport de l'IGEN au ministre de l'Éducation nationale sur la maternelle qu'elle a copiloté, elle a braqué le projecteur sur la réalité concrète du rôle de l'Atsem dans la classe, en particulier sur la fonction d'aide pédagogique (j'y reviendrai dans la deuxième partie). La connaissance des textes et de certains aspects de l'évolution de l'école maternelle me semble importante pour le sujet qui nous occupe. On comprendra je l'espère que dans ma démarche d'investigation, j'ai cherché à mettre au jour les données de la question, partant du postulat : pourquoi la présence de l'Atsem aux côtés de l'enseignant dans la classe maternelle est-elle donnée comme une évidence, et pourquoi la relation qui en découle semble-t-elle considérée comme allant de soi ? Focalisons-nous à présent sur les relations entre

⁷⁴ MEN, Recommandations pédagogiques, note de service, BO n° 22 du 29 mai 2019. (C'est nous qui soulignons.)

⁷⁵ MEN, Les priorités pour l'école primaire, circulaire de rentrée 2019, Note de service, BO n° 22 du 29 mai 2019.

l'enseignant et l'Atsem telles qu'elles sont observables sur le terrain, et interrogeons-nous sur la réalité de leur collaboration.

2. La dynamique du travail collaboratif sur le terrain : le binôme enseignant-Atsem

« Il y a un certain nombre de sociologues des métiers, des professions – on parle de la sociologie des professions – qui travaillent en ce moment [...] dans cette double perspective : questionner le travail ordinaire et le valoriser, je dirais presque questionner pour valoriser. Le questionner, c’est mettre au jour d’une certaine façon des impensés, des non-dits ; pendant très longtemps, des enseignants ont travaillé “avec” des Atsem ou “à côté” d’Atsem, parce que “avec”, est parfois quand même un peu “excessif”, et on n’en parlait pas. [...] c’est cela, ici, la logique du travail ensemble : dans la même classe, des professionnels qui ne sont pas du même métier, mais qui sont en situation de se voir faire. Il n’y a pas de faux-fuyants, on peut raconter ce qu’on fait, et on peut se donner le beau rôle, etc., mais il y a du “faire”, il y a l’exaspération des mauvais jours, il y a beaucoup de choses. On sait que ces situations-là sont compliquées, on sait qu’il y a des enseignants, des PE qui par exemple ne souhaitent pas du tout enseigner à l’école maternelle parce qu’ils ne veulent pas se retrouver dans cette situation d’avoir à travailler dans cette coopération. »

Viviane Bouysse⁷⁶

2.1. Qu’est-ce que collaborer dans la classe maternelle

2.1.1 Définition

Au-delà du rôle et du statut des Atsem, dont on a vu combien il a évolué vers toujours plus de professionnalisation, et de reconnaissance de cette professionnalisation par les textes, dans le sens d’une implication croissante de l’Atsem dans la classe, il est étonnant de constater que la question de la réalité concrète de la relation entre les enseignants et les Atsem reste pour l’essentiel marginale parmi tous les sujets qui concernent le fonctionnement du niveau préélémentaire, alors qu’elle est le quotidien de ce tandem, ou mieux, de ce binôme (où chacun conserve ses spécificités), curieux attelage de deux professionnels qui n’ont pas de rapports hiérarchiques mais seulement fonctionnels, où l’un ne choisit l’autre en aucune manière ni selon aucun critère – vision du travail conjoint, expérience, affinités –, et pour lesquels la directrice ou le directeur est le seul qui puisse, le cas échéant, dénouer entre les deux acteurs les tensions qui ne trouveraient pas de résolution. On se demande pourquoi le fonctionnement de ce binôme qui a cent quarante ans d’histoire et constitue l’une des particularités de l’école maternelle française, de sa forme première (avec des rôles certes très segmentés) à celle qu’il revêt aujourd’hui, semble à ce point nimbé de non-dits.

⁷⁶ Bouysse, V., *Réussir ensemble en maternelle : la relation enseignants / Atsem*, Conférence du 12 juin 2019 à la Direction territoriale Occitanie (transcrite en annexe).

Les propos de Viviane Bouysse cités en ouverture de cette partie constituent un élément de réponse à la question. Longtemps, cette collaboration – étymologiquement « le fait de travailler avec quelqu'un » – n'était pas un sujet : ainsi que nous l'avons vu, l'enseignant et l'Atsem, la « dame de service », travaillaient en parallèle, chacun à sa tâche, dans une répartition stricte et claire des missions : enseignement d'un côté, hygiène et soins corporel de l'autre. Mais aujourd'hui, cette collaboration est institutionnalisée, et l'action éducative de l'Atsem au sein même de la classe ne fait plus débat : c'est un fait reconnu, l'Atsem est formée pour contribuer à l'éducation des jeunes enfants des classes maternelles, et le cloisonnement des tâches dévolues aux adultes exerçant au sein de la classe a vécu. L'heure est à la complémentarité, dans la collaboration.

« En désignant à la fois la réalisation d'un projet commun et des formes de coordination entre ses participants, la notion de travail collaboratif pose un ensemble de questions essentielles. En premier lieu, la collaboration entre acteurs ne saurait être une fin en soi : elle tire son sens d'être au service d'un projet qui s'inscrit dans les missions de l'école. [...] En second lieu, l'idée même de collaboration entre les personnes suppose de les définir en tant que "collaborateurs". Là encore, ce présumé ne va pas toujours de soi et varie en fonction des statuts et des compétences que les acteurs se reconnaissent. Le développement de "cultures de collaboration" entre enseignants, ne suppose-t-il pas une égalité entre collègues, plus problématique quand il s'agit d'une collaboration avec un personnel municipal ? En troisième lieu, l'idée de collaboration renvoie à une mise en partage, distribution et coordination des tâches réalisées par les acteurs. Plus qu'une division du travail et une juxtaposition des tâches, elle demande une solidarité et des interactions permanentes entre acteurs, d'autant plus exigeantes et difficiles qu'elles se rapportent à la gestion et la responsabilité d'un groupe d'élèves⁷⁷. »

Collaborer, nous dit Pascale Garnier, c'est donc diriger ses actions dans but commun, se reconnaître mutuellement légitimes à y concourir, et, pour le dire prosaïquement, savoir ce que l'on a à faire à tout moment, qui plus est relativement à l'action d'autrui. En partant de cette forme générique, on perçoit déjà combien la collaboration entre l'enseignant et l'Atsem dans la classe maternelle est complexe à mettre en œuvre, en premier lieu parce qu'il s'agit d'une relation interpersonnelle, et que c'est l'enseignant qui est le maître à bord.

Je vais tenter de développer ci-dessous les aspects spécifiques de la collaboration enseignant-Atsem, et les difficultés liées à leur mise en œuvre concrète.

⁷⁷ Garnier, P. (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*, 43 (2010/1), page 102.

2.1.2. Une reconnaissance mutuelle

Tous les observateurs s'accordent sur ce point : la collaboration entre un enseignant et un Atsem ne va pas de soi, et les obstacles à surmonter sont nombreux. Les enseignants disent parfois se sentir jugés dans leur pratique professionnelle par l'Atsem, voire contestés, et certains se refusent à enseigner en maternelle pour ne pas avoir à gérer cette collaboration. Symétriquement, les Atsem se sentent parfois insuffisamment considérées, insuffisamment impliquées par l'enseignant, demandant à changer de classe, voire d'école. On sent bien combien la confiance et le respect professionnel mutuel, la « présomption de compétence de part et d'autre⁷⁸ », sont la base première d'une collaboration réussie. Le cas du PES, on l'imagine, est plus délicat : sa légitimité lui est conférée par la réussite au concours, qui n'est même pas toujours associée à une expérience préalable, même modeste, d'enseignement...

Premier principe de la collaboration donc, l'Atsem est indispensable au fonctionnement de l'école maternelle, son action s'inscrit en coordination avec les autres acteurs, et réciproquement :

« Il s'agit là du seul personnel territorial obligatoire dans les établissements scolaires du premier degré relevant de l'Éducation nationale. Il va sans dire alors que le fonctionnement même de l'école maternelle est fortement dépendant de cette collaboration entre professionnels aux missions différentes, enseignants et non-enseignants, et que cette logique pluriprofessionnelle est indispensable à la réussite des missions assignées à l'école maternelle française. Travailler en école maternelle, quel que soit le métier exercé, oblige donc à s'inscrire dans une démarche d'ouverture à d'autres professionnels, dans une logique de culture professionnelle partagée et de cohérence éducative dont les jeunes élèves et leurs familles doivent être les premiers bénéficiaires⁷⁹. »

Cette reconnaissance doit être manifeste aux yeux de tous, et notamment des parents : le nom de l'Atsem associé à la classe (ou des Atsem le cas échéant) doit figurer sur les documents qui présentent la classe (compte-rendu de réunion de rentrée, porte de la classe).

La valorisation du travail des Atsem vient aussi, naturellement, de la qualité de la relation entre les Atsem et l'équipe enseignante, direction de l'école incluse, mais contrairement à ce prescrivent les textes (la participation plus ou moins active aux différentes instances de décision impliquant la communauté éducative), dans les faits elle relève plutôt du quotidien de la vie de l'école, d'une multitude de manifestations d'attention et de marques de reconnaissance qui sont celles d'une école « qui fonctionne bien », où les différents acteurs ont des relations collégiales de qualité, plutôt que de la participation des Atsem au conseil d'école, qui reste encore anecdotique.

⁷⁸ Marzouk, V., Méjan, C. et Vasse, T., préface de Bouysse, V. (2019), page 44.

⁷⁹ *Ibid.*, page 33.

2.1.3. Une place pour chacun

La condition d'existence de ce binôme est – sans entrer ici dans le débat de sa pertinence – un modèle dominant qui associe, dédie une Atsem à une classe : deux personnes, deux professionnels, en exercice auprès des enfants, avec une nécessaire division du travail, qui ici comme ailleurs, ne va pas de soi, et n'est pas sans tensions ni difficultés de coordination :

« Aujourd'hui, de nouveaux principes de collaboration sont mis à l'épreuve des pratiques quotidiennes, dans ce qui est appelé un "travail en binôme" enseignant-Atsem. Notre hypothèse est que cette mise en partage du travail dans la classe est plus complexe qu'un pur et simple transfert de tâches entre l'enseignant et l'Atsem : elle nécessite de nouveaux ajustements face aux élèves et elle contribue à une évolution conjointe de leurs professionnalités en mobilisant de nouvelles compétences⁸⁰. »

Les premières compétences requises, pour le binôme qui nous occupe, sont sûrement d'ordre relationnel : il faut que les deux acteurs – qui n'ont ni le même niveau de formation, ni les mêmes compétences, ni les mêmes responsabilités – travaillent sous le regard de l'autre sans se sentir jugés et trouvent leur juste place ; pour l'enseignant, accepter que l'Atsem prenne des initiatives, et l'idée que ces initiatives ne correspondent pas nécessairement à ce qu'il aurait fait à sa place. Symétriquement, il est indispensable que l'Atsem qui n'en pense probablement pas moins – en tant qu'adulte mais surtout en tant que professionnel expérimenté disposant d'un recueil conséquent d'observations de pratiques enseignantes – accepte véritablement que l'enseignant soit maître de la classe. Il est à noter que toutes les Atsem ne souhaitent pas forcément prendre des initiatives auprès des enfants, et se placent en retrait, mais la tendance est plutôt inverse :

« Si l'investissement des Atsem est très hétérogène, en fonction de leur trajectoire personnelle, familiale et professionnelle, de leur ancienneté, ce personnel plébiscite très largement cette présence au sein des classes, même si elle demande davantage de travail : "Je pense que c'est venu aussi de nous. On a demandé de rentrer dans les classes ; on ne va pas perdre toujours du temps dans la poussière... En tout cas, moi j'aime bien être dans la classe avec les petits en atelier." Face à des conditions de travail souvent difficiles, dans des espaces conçus pour les tout-petits, cet investissement auprès des enfants représente pleinement le "bon côté du travail"⁸¹. »

Les enfants sont les premiers concernés par cette collaboration, qui n'est pas aisée à comprendre, en particulier pour les élèves de petite section ; c'est même un apprentissage à part entière. C'est l'enseignant qui s'adresse dans la très grande majorité des cas au collectif de la

⁸⁰ Garnier, P. (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*, 43 (2010/1), page 103.

⁸¹ Garnier, P. (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*, 43 (2010/1), page 109.

classe, tandis que durant le temps scolaire, l'Atsem a des échanges essentiellement interindividuels avec les enfants.

De même, c'est l'enseignant qui leur donne les consignes lors de la mise en activité, dans laquelle l'Atsem s'insère selon les modalités d'organisation retenues par l'enseignant : classe entière, l'Atsem jouant un rôle de régulation aux côtés de l'enseignant qui va pouvoir étayer le travail de certains élèves ; groupes restreints, dont un dirigé par l'enseignant et les autres en travail autonome, avec l'Atsem en supervision pour aider à conserver l'ambiance de travail pour le reste de la classe, ou en accompagnement d'un groupe spécifique (le ou les autres groupes étant autonomes).

Le positionnement physique est également un indice fort de la répartition des rôles à certains moments de la vie de la classe : en regroupement (l'enseignant au centre, l'Atsem en retrait, ou occupé à la préparation matérielle du travail), lors des déplacements dans l'école. Mais ces axes de repères se dissolvent dans d'autres moments où les domaines d'action de l'enseignant et de l'Atsem sont confondus : passage aux toilettes, habillage, déshabillage. Tous ces moments sont l'occasion pour l'Atsem comme pour l'enseignant d'échanges avec les enfants, profitables en matière de développement du langage et de l'autonomie. La présence active de l'Atsem permet de démultiplier les occasions d'échanges avec les enfants.

L'enseignant et l'Atsem ont également en partage la gestion des incidents et des affects des enfants, de toute nature – chute, fatigue, pleurs, conflit entre enfants –, qui impliquent souvent des contacts corporels : prendre l'enfant sur ses genoux, lui faire un câlin pour le réconforter, toutes attitudes maternantes que les Atsem revendiquent comme essentielles, et gratifiantes, dans leur rôle. Il en va de même de la gestion de classe : si l'enseignant est responsable de la dynamique collective, y compris dans le respect des règles, l'Atsem est un véritable relais, là encore dans une relation souvent plus interindividuelle avec les élèves, quand il s'agit d'apaiser un enfant qui s'agite, de le mettre discrètement à l'écart s'il perturbe trop le groupe... mais on sent là toute la subtilité du partage des rôles, et les risques de tensions entre adultes.

Quand on parle de la place de chacun dans la classe, on touche en effet un point névralgique : le risque bien réel d'instauration d'une logique de concurrence des adultes auprès des enfants qui leurs sont confiés – concurrence éducative ou pédagogique, mais aussi, concurrence affective :

« Il est presque inévitable que l'étroite liaison du pédagogique et de l'éducatif avec de jeunes enfants rende la situation complexe : le temps de la récréation n'est pas un moment vide en matière de pédagogie, le passage aux toilettes n'est pas un moment creux pour l'acquisition du langage, et ce

ne sont là que deux exemples. Les Atsem qualifiés sont formés à la prise en charge de certains besoins de la petite enfance et souhaitent mettre en valeur leurs compétences ; quand les professeurs des écoles maternelles, titulaires de diplômes universitaires et peu préparés aux spécificités de la maternelle, se montrent plus à l'aise dans la mise en place d'activités liées aux apprentissages élémentaires que dans une pédagogie de l'éveil adaptée aux jeunes enfants, la complémentarité des rôles peut tourner à la confusion voire à la concurrence⁸². »

Le binôme à l'œuvre doit rechercher une relation interpersonnelle de nature à assurer la sécurité affective des enfants qui sans quoi percevraient sans doute aucun les tensions. Comme nous l'avons dit, les acteurs du binôme ne se choisissent pas, mais partagent un espace-temps professionnel dont il leur appartient de le construire et de le réguler, et de le vivre en harmonie plutôt que dans une « querelle des territoires ». En gardant sans cesse à l'esprit le bien-être, l'épanouissement et les progrès des élèves, sans oublier non plus que l'enseignant ne pourrait à lui seul offrir à chacun des enfants toute la présence, l'attention, la sécurité, parfois le réconfort, qu'ils méritent :

« La distinction des rôles et des responsabilités, la préservation d'espaces d'autonomie, sont indispensables pour que la collaboration s'établisse sur des bases saines. Et le caractère professionnel de la relation s'illustre d'abord dans la capacité à établir et à vivre sereinement ces séparations. C'est parce que nous avons des fonctions différentes dans le système que nous devons rechercher une harmonisation de nos contributions respectives, dans l'intérêt des bénéficiaires de notre travail. Travailler ensemble, ce n'est pas faire la même chose ; si on tendait vers cette confusion, il y aurait très vite, n'en doutons pas, un acteur de trop⁸³. »

Il est d'ailleurs intéressant de noter que quand on les interroge le rôle de l'Atsem⁸⁴, les priorités listées par les deux acteurs, et donc la représentation qu'ils en ont, ne sont pas les mêmes : aide à l'enseignant, puis aide à l'enfant, du point de vue de l'enseignant, aide à l'enfant, puis éducation de l'enfant, et enfin appui à l'enseignant, du point de vue de l'Atsem... « Toute la question étant bien celle d'un partage raisonné et intelligent des territoires dans le cadre d'une culture professionnelle commune⁸⁵ », et cette question est des plus subtiles, parce qu'elle répond à des logiques de coordination mêlant des facteurs indissociables :

« L'absence de découpage strict et rigide du travail dans la classe est d'ailleurs justifiée par l'idée de "globalité de l'enfant" qui interdit par principe et rend difficile en pratique de cloisonner ce qui est l'ordre du pédagogique, de l'éducatif, d'une socialisation scolaire ou encore de la vie quotidienne d'un jeune enfant. Pourtant, cette solidarité dans un travail qui forme un "tout" n'est pas incompatible avec l'idée d'une forte division du travail entre ce personnel et l'enseignant. Si cette

⁸² IGEN et Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche, L'école maternelle, rapport n° 2011-108, octobre 2011, page 68.

⁸³ Vasse, T., préface de Bouysse, V., avant-propos de Paillard, C. (2008). *Atsem-enseignant : travailler ensemble. Le partenariat ville-école en question*, page 6.

⁸⁴ Ibid, page 42

⁸⁵ Marzouk, V., Méjan, C. et Vasse, T., préface de Bouysse, V. (2019), page 42.

forte division entre le “scolaire” et le “reste” vaut d’abord comme principe à l’égard des parents d’élèves, elle s’avère difficile à tenir dans les pratiques de classe⁸⁶. »

Pour autant, afin de clarifier les frontières et poser des limites, il pourra être utile de préciser⁸⁷ : les domaines d’exercice autonome de l’Atsem, les domaines d’exercice concerté, les domaines d’exercice délégué, les domaines réservés de l’enseignant.

Je crois que rien dans cette répartition et ce partage n’est anodin, y compris dans une dimension topographique qui étonnera peut-être : l’enseignant et l’Atsem doivent aussi s’entendre sur les espaces de rangement, de stockage du matériel pédagogique, pour que l’un puisse le trouver en l’absence de l’autre et réciproquement...

Il convient d’ajouter pour finir que la mise en place de la réforme des rythmes scolaires, et le nouveau rôle d’animation dévolu à l’Atsem, a accru la complexité du « partage raisonné des territoires », ainsi que Viviane Bouysse l’explicite avec toute la nuance nécessaire :

« L’implication des Atsem dans les temps éducatifs périscolaires, au-delà de la surveillance qui a longtemps limité leur rôle à ces moments, a pu faire naître de nouvelles craintes du monde enseignant, surtout quand des Atsem conscients des responsabilités qui leur sont confiées dans l’encadrement éducatif des enfants, dans la conduite d’activités hors de la classe, ont revendiqué plus d’initiative dans la classe. Les formations qui ont été dispensées à ces Atsem animateurs des temps périscolaires n’ont pas toujours contribué à la clarification. Des ambiguïtés persistent quant à la conception de leur rôle : l’Atsem animateur en périscolaire est-il exactement le même professionnel que l’Atsem dans la classe ? Cette dualité reste difficile à vivre ici ou là, même si le temps a apaisé les conflits les plus vifs⁸⁸. »

2.1.4. La vision structurante des parents d’élèves

Les parents d’élèves ont une vision assez tranchée, nous dit Pascale Garnier⁸⁹, de la répartition des missions de chacun des acteurs. Avec pour conséquence que les questions posées à l’un ou à l’autre au sujet de leur enfant ne seront pas de même nature : relevant de la sphère de la vie quotidienne, affective, du côté de l’Atsem, et de la pédagogie, des progrès du côté de l’enseignant (une division nette entre le *scolaire* et la *vie*, en somme)... et à l’un ou à l’autre, les questions relatives au comportement de l’enfant (pleurs, présence active en classe,

⁸⁶ Garnier, P. (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*, 43 (2010/1), page 112.

⁸⁷ Stéphan, V., Hardy-Vulbeau, J., Fiche de lecture du livre *Atsem-enseignant travailler ensemble* de Thierry Vasse. Cette fiche de lecture rédigée par deux conseillères pédagogiques est très structurée et apporte un éclairage complémentaire intéressant à l’ouvrage de référence de Thierry Vasse. Nous reprenons ici les quatre domaines.

⁸⁸ Marzouk, V., Méjan, C. et Vasse, T., préface de Bouysse, V. (2019), page 6.

⁸⁹ *Ibid.*, page 114 et suivantes.

interactions sociales, respect des règles). Mais tous n'iront pas nécessairement vers ces deux interlocuteurs.

« C'est parce que la place de ce personnel [les Atsem] est étroitement relative à celle de l'enseignant que des parents peuvent l'ignorer, reconnaissant ce dernier comme leur seul interlocuteur. À l'inverse, d'autres peuvent instituer l'Atsem en interlocutrice privilégiée et contourner ainsi un enseignant jugé plus "intimidant", notamment en milieu populaire. Mais, quand les parents se représentent à la fois une complémentarité et un rôle spécifique de l'Atsem aux côtés de l'enseignant, ils peuvent aussi s'adresser à ces deux personnes de manière à faire jouer un double regard sur leur enfant⁹⁰. »

On voit là un autre aspect de la réalité de ce binôme au sein de la classe : les interactions avec les parents d'élèves participent à la construction de la collaboration, et du positionnement des deux acteurs. Le temps de l'accueil est à cet égard essentiel. Mais c'est aussi l'idée d'une forte et nécessaire complémentarité qui ressort ici : les parents sont rassurés par la présence de l'Atsem – comment l'enseignant ferait-il pour gérer seul vingt-cinq enfants si jeunes et, en particulier pour les élèves de petite section, encore peu autonomes ? se disent-ils –, et par l'apport affectif dont leur enfant peut bénéficier grâce à elle, transitionnel entre la maison et la classe, la crèche et l'école élémentaire.

2.1.5. Communiquer : ajuster, partager, échanger, s'accorder, s'exprimer

La présence désormais continue de l'Atsem au sein de la classe impose au binôme d'être « accordé », quand les élèves sont en activité, lors des moments de transition, de déplacements, et les cas les plus heureux de cette collaboration, où l'on a l'impression de voir un duo parfaitement coordonné qui se comprend d'un geste ou d'un regard, sont le fruit d'un « habitus » construit. De fait, les ajustements nécessaires sont liés à la réalité du terrain, à l'écosystème de la classe renouvelé chaque année, aux individualités en présence (adultes et enfants)... et ne sont pas non plus prescrits par l'institution : c'est à l'usage, dans l'échange, dans le dialogue constructif accepté, souhaité de part et d'autre, que la collaboration prend corps, à l'épreuve du quotidien de la classe : « Aussi bien du côté des enseignants que des Atsem, l'essentiel tient d'abord à ces "bricolages" inédits dans les classes pour construire des manières d'être au travail ensemble, non seulement entre adultes, mais aussi avec les enfants, sans oublier leurs parents⁹¹. »

⁹⁰ Garnier, P. (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*, 43 (2010/1), pages 114-115.

⁹¹ Garnier, P. (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*, 43 (2010/1), page 110.

On voit combien, dans tous les aspects de la collaboration enseignant-Atsem déjà évoqués, la communication, l'explicitation, la régulation au sein du binôme est un facteur transversal. Le premier type de communication qui est attendu du binôme, c'est la transmission des informations nécessaires au bien-être et à la surveillance des enfants (mauvaise nuit, fatigue signalée par les parents à l'enseignant ou à l'Atsem, problème de santé), dans le respect toutefois de l'obligation de discrétion qui s'impose à chaque acteur du binôme ; mais également, toute observation sur le comportement d'un enfant, tout changement qui serait noté, en particulier par l'Atsem qui peut porter un regard différent sur tel ou tel aspect à propos d'un enfant en particulier (voir plus haut nos remarques sur les échanges avec les enfants, dans un cadre plus collectif pour l'enseignant, et plus interindividuel pour l'Atsem), spontanément ou à la demande de l'enseignant⁹².

Pourtant et plus globalement, cet élément essentiel de la collaboration est bien souvent réduit à la portion congrue : l'enseignant et l'Atsem se parlent « entre deux portes », en situation, dans le feu de l'action et dans l'improvisation... et finalement, rarement en l'absence des élèves, faute de temps communs et spécifiquement dévolus à ces échanges, qui sont pourtant indispensables pour rendre compte de ses observations, ajuster ses pratiques dans une dynamique de progrès qui rappelle à chacun le vrai but commun : la réussite des élèves, et leur joie d'être en classe.

Ce temps d'échange est également indispensable pour que l'Atsem puisse devenir une force de proposition, à travers des idées pratiques d'organisation ou de préparation du matériel, des récits d'expériences antérieures intéressantes, permettant aussi à l'enseignant – en particulier débutant – de faire ce pas de côté qui le mette à distance de son fonctionnement habituel. Cet échange constructif est valorisant pour tous, mais d'abord pour l'Atsem, précisément parce qu'il n'est pas le maître à bord et que la créativité est d'abord dévolue à l'enseignant.

Dans le prolongement de ce propos et toujours en lien avec la nécessaire structuration d'une culture professionnelle commune, la question de la continuité éducative est un aspect important, du fait de la présence quasiment continue des Atsem auprès des enfants, dans le temps scolaire et périscolaire : comment les Atsem s'adressent-elles aux enfants, avec quelle précision du langage oral (on pense à l'habitude parfois constatée chez les Atsem d'utiliser la troisième personne du singulier au lieu de la première pour parler de soi en s'adressant aux

⁹² Voir annexe 10 : Viviane Bouysse, « Point de vigilance : la place des Atsem ».

enfants), la continuité des règles est-elle assurée pour les enfants ? La continuité éducative est partie intégrante de cette collaboration, encore faut-il qu'elle soit clarifiée entre les acteurs.

2.2. L'implication pédagogique de l'Atsem

L'évolution ouverte par le décret de 1992 s'est progressivement traduite par une implication, dans la majorité des cas, plus importante de l'Atsem dans les activités pédagogiques, notamment dans le cadre de ce qui est appelé « ateliers », forme courante d'organisation à la maternelle, qui pose là encore la question de la concertation de l'enseignant et de l'Atsem : quel type de transmission (oral ? écrit ? quand ?) pour quelles informations (modalités de travail seulement ? consigne ? objectifs d'apprentissage visés par la tâche ? précision sur la différenciation et le degré d'étayage souhaité par l'enseignant ?), quelles observations de l'Atsem en retour (quand ? comment ?). Nous lui consacrons ici une entrée à part.

Il est rapporté par les observateurs que l'Atsem découvre parfois, voire souvent, en même temps que les élèves l'organisation et le contenu des activités, sans possibilité d'anticipation. Et pour l'Atsem, c'est se tenir sur une véritable ligne de crête : comment s'impliquer dans le pédagogique et à terme mieux l'appréhender sans empiéter sur le rôle de l'enseignant, si l'on est maintenu dans un rôle « exécutant » qui ignore les réflexions qui ont présidé à la conception de la séance ?

Le rapport de 2011 sur la maternelle apporte une contribution très précise sur cet aspect :

« La collaboration de l'Atsem dans le temps des ateliers est très appréciée des enseignants même lorsque son expertise n'est pas à la hauteur de ce qu'un encadrement réel de l'activité exigerait. Aussi lui sont plutôt confiés des ateliers dits de réinvestissement (ou satellites, ou périphériques, ou de délestage), c'est-à-dire pour des activités qui sont connues des enfants ou dans lesquelles l'enjeu d'apprentissage n'est pas jugé primordial. Les critiques essentielles concernent d'abord la qualité du langage qu'il adresse aux enfants [...]. Les autres griefs sont relatifs parfois à la directivité extrême qui bride les initiatives des enfants, parfois à l'excès d'aide apportée : quand la réussite de la production est pour l'Atsem une obsession, quand il s'en sent responsable, il induit ou apporte la réponse ou la solution. [...] En résumé, ces professionnels veulent souvent trop bien faire, pourrait-on dire, et manquent peut-être d'un guidage adapté par l'enseignant. Un juste investissement de l'Atsem suppose en effet une explication par ce dernier de ses attentes, ce qui n'est pas toujours exactement le cas ; la mission qui a pu voir des Atsem à œuvre dans les trois quarts des classes observées (soixante-quinze sur quatre-vingt-dix-sept) n'a noté de formalisation écrite des consignes à leur intention que dans douze cas ; deux fois, un accès lui était donné au cahier-journal de l'enseignant. »

Le développement figurant six ans plus tard dans le rapport conjoint de 2017 sur les missions des Atsem et menant à l'une des recommandations prioritaires (*Reconnaître dans l'article 2 du statut des Atsem leur rôle éducatif et d'assistance pédagogique aux enseignants*) est si éclairant sur ce qui peut se passer dans la classe maternelle aujourd'hui en termes de positionnement des deux professionnels, y compris dans ses dérives, et sur la complexité qu'il y a pour l'enseignant à déléguer la conduite d'une activité pédagogique à l'Atsem – dans un contexte parfois modifié par les conséquences de la réforme des rythmes scolaires – que je me souhaite citer in extenso le passage en question :

« Même si l'enseignant a défini l'activité dans toutes ses dimensions en se souciant de la capacité des enfants à faire face à ce qui leur est demandé, a donné les consignes lui-même, l'Atsem qui encadre un atelier est en interaction avec les enfants et devient alors le seul témoin de leur implication et de leur réussite ou de leurs difficultés. Dans ce rôle, les Atsem ont un positionnement qui ressemble à ce que fait l'enseignant et peuvent tirer de cette similitude la représentation qu'ils font la même chose. C'est sans prendre en compte ce qui a prévalu à la conception de l'activité (relation avec un objectif d'apprentissage déterminé lui-même en fonction du programme et des acquis et besoins des élèves ; introduction de contraintes à valeur didactique pour faciliter ou, au contraire, complexifier une tâche ; etc.) et ce qui lui apporte une plus-value : l'explicitation des critères de réalisation et de réussite qui, seule permet, de mémoriser la "leçon" qu'il convient de retenir à l'issue de l'activité qui n'est jamais en elle-même sa propre fin ; cette phase étant celle qu'ajoute (ou devrait ajouter) in fine l'enseignant même quand il n'a pas animé l'atelier.

D'après les témoignages, il existe des cas dans lesquels l'enseignant a moins de scrupules et improvise plus qu'il ne conçoit, donnant à l'Atsem une initiative plus grande que ce qui est admissible ou d'autres situations où l'enseignant, notamment débutant, se laisse dicter des modes de fonctionnement par l'Atsem plus expérimenté.

La mobilisation des Atsem pour l'encadrement d'activités périscolaires a pu finir de les convaincre qu'ils font la même chose que les professeurs des écoles alors que les attentes ne sont pas de même nature en classe et en dehors du temps scolaire.⁹³. »

Pour l'enseignant débutant, tous les écueils décrits ici prennent une acuité considérable. J'y reviendrai dans la troisième partie.

Pour finir, voici ce qu'indique le règlement de service des Asem de la Mairie de Paris au sujet de leur implication pédagogique :

« Les activités pédagogiques : L'Asem assiste l'enseignant pour la préparation et la réalisation des activités pédagogiques. [...] Pendant le déroulement des activités pédagogiques, l'Asem peut aider l'enseignant, qui lui aura expliqué préalablement son projet, ses objectifs, les moyens mis en œuvre

⁹³ IGEN-IGA, Les missions des Atsem, rapport n° 2017-068, juillet 2017, pages 32-33. (C'est nous qui soulignons.)

et l'assistance technique attendue. L'enseignant est seul responsable du déroulement des activités et des consignes données aux enfants⁹⁴. »

2.3. L'accompagnement du binôme

2.3.1. Le rôle du directeur d'école

L'important rapport de 2011 sur la maternelle est très explicite sur certains constats :

« Les directeurs de plusieurs écoles de l'échantillon comme les responsables municipaux rencontrés expliquent que dans bien des écoles le travail des Atsem fait l'objet de négociations permanentes et que les rapports entre Atsem et enseignants sont très souvent tendus jusqu'à devenir conflictuels. Pour les responsables municipaux, les enseignants et directeurs ne sont pas toujours exempts de reproches, certains n'apportant pas la considération minimale qu'une personne est en droit d'attendre⁹⁵. »

C'est au directeur qu'incombe de gérer sur son terrain les conséquences de la cotutelle des Atsem : son rôle est central et sa tâche lourde pour que l'organisation pratique et pédagogique de l'école soit fluide et paisible. Il ou elle détaille les plannings des Atsem, la répartition de leurs tâches à l'échelle de la journée et de la semaine : répartition dans les classes, plages de présence en classe, remplacements du gardien pendant sa pause, surveillance de la sieste, services d'entretien, et gère les absences. Il paraît essentiel qu'il ou elle communique expressément aux enseignants les informations relatives aux Atsem (emploi du temps, jours de récupération) et tout document-cadre utile transmis par la ville de type règlement de service des Atsem (ou charte des Atsem, si elle existe).

Plus généralement, c'est le directeur qui donne le ton de la relation générale de l'équipe enseignante et de l'équipe des Atsem. Inévitablement, c'est lui ou elle qui sera l'arbitre d'un conflit ouvert, notamment entre enseignant et Atsem, mais la question est délicate :

« [...] le directeur d'école ne peut guère s'appuyer que sur ses qualités personnelles pour chercher à apaiser ces tensions. Le peu d'autorité d'un directeur sur ses collègues enseignants d'une part, sa simple responsabilité fonctionnelle envers des employés communaux [...] d'autre part ne lui permettent pas de résoudre efficacement des conflits. Des interventions complémentaires des autorités municipales parfois appuyées par l'inspecteur de circonscription ne sont pas rares⁹⁶. »

Mais il gagne grandement à agir au quotidien, en traitant immédiatement les éventuelles petites tensions, petits sujets avant qu'ils ne deviennent sérieux, en s'enquérant tout simplement

⁹⁴ Mairie de Paris, Règlement de service des agents spécialisés des écoles maternelles, juin 2013, pages 2-3.

⁹⁵ IGEN et Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche, L'école maternelle, rapport n° 2011-108, octobre 2011, page 68.

⁹⁶ *Ibid.*

des observations des Atsem, parfois simplement de manière informelle, en manifestant sa considération pour le travail effectué, et en partageant des moments conviviaux dès que l'occasion se présente. Il en va, ici comme sur bien d'autres points, de l'école comme de la vie : le bon sens et les petites actions quotidiennes ont une part importante dans la réussite collective.

2.3.2. Des outils-cadre

La seconde édition de l'ouvrage dirigé par Thierry Vasse, pionnier de l'étude la question des relations enseignant-Atsem, propose de nombreux outils pour que la relation entre l'équipe enseignante et les Atsem soit harmonieuse, que nous ne détaillerons pas ici, car ils relèvent d'un champ plus large que le sujet qui nous occupe⁹⁷ :

– Des temps et des outils de concertation : dégager des temps d'échanges officiels (mais pour cela il faudrait une institutionnalisation préalable de ces temps) entre les équipes pour construire et actualiser la collaboration, mais aussi pour libérer la parole, afin de faire émerger des propositions constructives mais aussi de lever des non-dits ; mettre en place si besoin des outils de concertation, comme un « conseil des Atsem » piloté par le directeur de l'école.

– Les protocoles ou les chartes de collaboration enseignant-Atsem : véritable cadre élaboré à l'échelle de la commune sur la base des dispositions en vigueur, des spécificités locales pour clarifier les rôles de chacun, l'organisation de la journée et de la semaine, et codifier un ensemble de bonnes pratiques ; ces démarches se sont multipliées, impliquant les responsables communaux et les inspections (académie ou circonscription), mais ces documents sont lourds à concevoir, et doivent viser un usage fonctionnel.

– Des conseils des maîtres et d'école ouverts aux Atsem quand elles sont concernées par les sujets à l'ordre du jour : accueil de rentrée, réunions de classes, décroisement, projet d'école, relations école/familles, règles de vie, accueil des enfants à besoin particulier...

2.3.3. Approche du programme d'enseignement

J'évoquerai brièvement ici une question qui à ma connaissance n'a pas été véritablement soulevée, et que je me suis posée bien souvent cette année : pourquoi une connaissance réelle, même dans ses grandes lignes, à tout le moins dans ses principes, du programme d'enseignement de l'école maternelle n'est-elle pas sinon officiellement attendue, du moins

⁹⁷ Marzouk, V., Méjan, C. et Vasse, T., préface de Bouysse, V. (2019), pages 50-54. Thierry Vasse a publié dès 2008 une étude sur la question qui nous occupe, voir la bibliographie.

offerte aux Atsem, par les enseignants, la directrice ou le directeur, précisément dans ces moments de la vie de l'école où la communauté éducative, à laquelle les Atsem sont censées participer, se réunit ? Ne serait-ce pas là un pas décisif pour aider à clarifier l'épineuse question de l'intervention à caractère pédagogique de l'Atsem dans la classe ? Pour une meilleure compréhension par l'Atsem des intentions pédagogiques de l'enseignant – y compris dans le cas d'un enseignant débutant et du crédit qu'il mérite malgré son peu d'expérience – par exemple dans le cadre des ateliers dit « semi-dirigés » ?

2.3.4. Formation initiale et continue

On l'aura constaté dans la première partie de cette étude : les rapports récents, les acteurs concernés, jusqu'au MEN dans la circulaire de rentrée 2019, appellent unanimement de leurs vœux ce que le rapport conjoint de 2017 recommande en ces termes : « 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. » Le rapport précise :

« Dans les formations “initiales” qui les concernent, Atsem et professeurs des écoles (PE) ne sont encore que peu préparés au travail collaboratif dans lequel ils seront immanquablement impliqués s'ils travaillent en école maternelle pour les PE.

Il apparaît que les enseignants ne sont même pas toujours informés sur la place de l'Atsem et les contraintes liées à son statut, ce qu'ils sont en droit d'attendre et en devoir de donner pour que la collaboration fonctionne correctement.

Nombre de témoignages vont dans le même sens. Formateurs de l'École supérieure du professorat et de l'éducation et formateurs “de terrain” pourraient utilement s'entendre pour aborder les sujets sensibles pour des débutants, la formation continue ayant vocation à compléter ce premier bagage, en situation et en fonction des besoins alors identifiés. [...]

S'agissant de la formation “initiale” des Atsem, pour ceux qui sont titulaires aujourd'hui du CAP [...] le sujet aura été traité. La préparation du CAP incluant des stages dans les classes maternelles, il serait intéressant de voir comment toute l'école peut se mobiliser pour intégrer et former les stagiaires [...], devenant ainsi, par la nécessité de transmettre, une communauté qui continue à apprendre⁹⁸. »

Le rapport braque ici un éclairage précis, explicitant un non-dit au cœur du sujet qui nous occupe : comment faire travailler ensemble des personnels, qui plus est ne relevant pas de la même hiérarchie, sans les y préparer le plus concrètement possible ? Certes, précise-t-il, des

⁹⁸ IGEN-IGA, Les missions des Atsem, rapport n° 2017-068, juillet 2017, page 32.

formations communes ont été mises en place dans un certain nombre de départements, à la satisfaction de tous les acteurs ; mais la question du temps dévolu à ce type de dispositifs est un corollaire essentiel, qui plus est, faute de remplaçants pour les agents communaux, tandis que les enseignants, eux, sont remplacés durant leurs formations. Et il conclut : « Le suivi de ces deux préconisations (temps de concertation et formation) aurait des répercussions sur le travail partagé Atsem-PE qui gagneraient à être discutées localement et rendues explicites pour toutes les parties prenantes. »

Les formations de ce type dont j'ai trouvé trace sur Internet sont organisées par inspections (circonscriptions ou académies), conjointement ou non avec les autorités territoriales. L'Ifé (Institut français de l'éducation) propose des sessions de formation pour les formateurs (« Intermétier et continuité éducative à l'école maternelle⁹⁹ »), mais je n'ai pas identifié de formations apparentées au sujet sur M@gistère. Le GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle) place la question qui nous occupe depuis plusieurs années à l'ordre du jour de ses journées de rencontres annuelles sur la maternelle¹⁰⁰. L'académie de Paris présente sur son site une rubrique intitulée « Formation commune PE/Asem¹⁰¹ » mise à jour le 23 janvier 2015, qui indique que « Sept écoles maternelles de Paris ont suivi ce stage filé entre 2014 et 2016. [...] Cette formation, fruit d'une collaboration étroite entre le Rectorat et la Ville de Paris, vise à harmoniser les gestes professionnels des professeurs des écoles et des Asem au service de bien-être de chacun et d'une rentrée réussie dans les apprentissages. »

En tant que PES affectés en maternelle (en cette année au demeurant compliquée à tous points de vue par le contexte épidémique), nous n'avons pas bénéficié au cours de notre formation de module spécifique sur ce que nous pouvions ou devions demander à l'Asem, sur les manières de l'impliquer, de lui communiquer les tâches à caractère pédagogique que nous attendions d'elle, quels étaient les éléments que nous devons poser quant à la cohérence éducative au sein de la classe... Nous aurions probablement gagné à disposer d'un recueil de bonnes pratiques, même relativement standard, mais qui nous aurait servi de base à confronter à notre réalité de terrain. Hormis des références ponctuelles à l'Asem concernant des questions d'organisations et de principes – préciser dans nos préparations et nos cahiers-journaux le rôle de l'Asem le cas échéant, et le lui expliquer au préalable, par exemple, dans le cadre d'ateliers semi-dirigés ; respecter en tant que PE la confidentialité relative à la vie personnelle des élèves – nos questions ont trouvé réponse sur le terrain, ou pas. Quand j'ai interrogé la personne

⁹⁹ <http://formation-ife.ens-lyon.fr/training/32/40>, 10-11 mai 2021.

¹⁰⁰ http://www.gfen.asso.fr/actions/actions_nationales

¹⁰¹ https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p2_1060580/formation-commune-pe/-/asem?cid=p1_1865625&portal=p1_610270

qui devait nous former à la gestion de classe cette année, mais qui n'a pas pu (pour les raisons contextuelles évoquées plus haut) dispenser ses cours, elle m'a répondu que la question aurait été abordée si nous en avions fait la demande.

En termes d'encadrement l'Asem est placée sous la double autorité du maire (DASCO/CASPE à Paris : Circonscription des affaires scolaires et de la petite enfance) et de la direction de l'école, tandis que le PES est sous la double tutelle de l'Inspection de circonscription et de l'INSPÉ : c'est donc par ces quatre acteurs, tout ou partie, qu'Asem et PES pourraient être formés à leur collaboration, ensemble ou séparément.

Comme nous l'avons vu dans cette deuxième partie, le travail du binôme enseignant-Atsem en collaboration dans la classe maternelle comporte dans les faits bien des aspects à considérer, dont certains s'avèrent complexes à mettre en œuvre, et des implicites à lever, qui sont autant de sources potentielles de tensions. « On ne fera que souligner ici à quel point une amélioration du travail conjoint enseignant-Atsem peut être source de sérénité dans l'école, mais aussi de plus grande efficacité de l'action pédagogique dans les classes¹⁰². »

Quand on est enseignant stagiaire affecté en maternelle, et il est important d'en prendre conscience le plus tôt possible : outre la classe et tout ce qu'elle implique d'adaptation, d'invention, de recherches, de tâtonnements, de remises en question, il faut apprendre à gérer cette collaboration le plus rapidement et le mieux possible, dans l'intérêt des élèves qui nous sont confiés.

¹⁰² IGEN et Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche, L'école maternelle, rapport n° 2011-108, octobre 2011, page 179.

3. Intégrer l’A(t)sem à l’expérience première d’enseignement : analyse

« Je repense à des jeunes que j’avais en formation et qui s’inquiétaient de cela : “Je commence, je n’ai jamais eu de classe, je n’ai même pas d’enfants, je ne sais pas ce que c’est qu’élever un petit enfant moi-même, et je vais me trouver en face de quelqu’un qui a vingt-cinq ans d’ancienneté dans les fonctions d’Atsem, qui a elle-même élevé ses propres enfants, et qui va d’emblée avoir une sorte de soupçon vis-à-vis de moi.” Et ça existe, c’est vrai, en tout cas c’est ressenti comme ça, et puis parfois c’est démontré comme ça. On pourrait citer beaucoup d’anecdotes. Pour l’enseignant, il faut faire attention à ce moment-là à ne pas reléguer l’Atsem dans une fonction de femme de service, c’est-à-dire lui faire bien toute sa place, mais en même temps, l’Atsem, ça n’est pas un autre soi pour l’enseignant, ça n’est pas un double de soi, ça n’est pas quelqu’un qui va démultiplier purement et simplement sa science pédagogique dans la classe, et pour l’Atsem c’est un peu la même chose, il ne faudrait pas, allez je vais dire quelque chose qui est un peu excessif, un peu injuste vis-à-vis d’elle, jouer à la maîtresse, se donner l’illusion d’une certaine façon du “faire comme le professeur des écoles”, ou, autre solution, se réfugier dans une posture on va dire de maternage. »

Viviane Bouysse¹⁰³

3.1. Recueil de données

3.1.1. Nature des données

Je commencerai par rappeler la problématique : comment faire, quand on est un enseignant débutant affecté en maternelle, pour véritablement intégrer l’Asem à cette expérience première d’enseignement, et nouer une relation de collaboration pour satisfaire pleinement à la mission qui leur est confiée par l’institution – la réussite et l’épanouissement scolaire de tous les élèves.

Pour y répondre, j’ai choisi d’emblée d’adopter la forme d’un témoignage réflexif, qui, en regard des lectures conduites en parallèle sur la question de la collaboration entre l’enseignant (en général) et l’Atsem, me permettrait de prendre le recul nécessaire pour apporter des éléments de réponse, à l’aide d’un éventail de situations variées qui disent combien tout, dans cette collaboration, est dans l’échange, les ajustements, mais aussi, dans la posture professionnelle de chacun qui doit trouver sa juste place et, ne l’oublions pas, des satisfactions dans son travail. Ces situations vécues au sein de la classe et de l’école, en présence des élèves et de l’Asem, mais pas seulement, constituent donc la matière première de mon analyse, avec toutes les limites méthodologiques imaginables quand on s’inclut dans le champ de l’étude ; mais le sujet s’est imposé à moi : j’avais un problème professionnel à résoudre, et sa résolution

¹⁰³ Bouysse, V., *Réussir ensemble en maternelle : la relation enseignants / Atsem*, Conférence du 12 juin 2019 à la Direction territoriale Occitanie (transcrite en annexe).

ne viendrait pas d'un tiers, mais d'une démarche d'auto-formation sur le terrain. En maternelle, entre l'enseignant et l'Asem, la collaboration n'est pas une option, c'est une nécessité qui nous est prescrite, et c'est une chance à mettre au profit des élèves. Cette collaboration peut sûrement prendre bien des formes : elle est, comme toute interaction professionnelle, soumise en grande partie à ses acteurs. C'est celle que nous avons construite (je crois être à même de le formuler ainsi), l'Asem de la classe et moi, qui sera au cœur de cette réflexion.

Pour mettre mes observations en perspective avec des données extérieures, j'ai proposé à des collègues PES à Paris de répondre à un questionnaire en 15 points au titre le plus neutre possible, « PES en maternelle – Asem de la classe ». J'ai eu avec eux de nombreux échanges très variés cette année, car nous sommes dans le même groupe de formation à l'INSPÉ. Ma binôme a accepté d'y répondre également. Sur 23 sollicitations, j'ai reçu 14 réponses, avec un intérêt marqué pour le sujet. Une collègue m'a dit n'avoir pas répondu car dans sa classe de GS, il n'y a pas d'Asem. Les questions posées ne recouvrent pas tout l'éventail de mes propres observations, mais elles sont variées.

Parmi les éléments retenus pour l'analyse figurent également des actions ou des outils que j'ai mis en place, dont la vocation était précisément de marquer plus fortement notre collaboration de PES à Asem (et inversement).

3.1.2. Préalables concernant les participants

L'Asem de notre classe, que j'appellerai S., ne sait pas que notre collaboration est mon sujet de mémoire. Le biais aurait été trop important d'une part, et d'autre part, si un mémoire professionnel est une affaire sérieuse, l'intérêt des élèves compte avant tout : je n'aurais pas risqué de perturber la classe en impliquant S. qui se serait immanquablement sentie observée plus que ne l'impose déjà la normale¹⁰⁴. Pour cette raison, je ne transcrirai aucun propos directement ou indirectement, sauf dans le cadre du questionnaire auquel elle a consenti à répondre ; j'ai ainsi retiré des annexes le contenu des messages que j'avais adressés à mon tuteur PEMF lors de la situation de crise initiale. La directrice de l'école sait quel est mon sujet de mémoire, ainsi que ma binôme.

La seule chose que j'aie demandée à S., c'est si elle accepterait de répondre à un bref questionnaire sur ses missions et sa collaboration avec les enseignants, « pour l'INSPÉ », courant mars. Elle a accepté avec enthousiasme. Après réflexion, je n'ai pas souhaité le

¹⁰⁴ Comme le dit si bien Viviane Bouysse (voir annexe 9) : « Ce travail-là est un travail compliqué, [...] il n'y a pas beaucoup de professionnels qui travaillent je dirais presque en permanence sous le regard d'un autre professionnel »

proposer aux autres Asem de l'école, qui n'ont pas travaillé avec des PES. Il en est ressorti notamment quatre points :

– À la question « La ville vous propose-t-elle des sessions de formation ? Pour la part scolaire de vos fonctions ? Pour la part périscolaire ? » : S. m'a dit que depuis sa prise de fonctions, elle n'avait suivi que des formations ponctuelles sur l'hygiène et l'utilisation des produits, mais que la ville proposait des formations pour les TAP, et qu'elle avait demandé à en bénéficier ; la ville, m'a-t-elle dit, peut également aider les contractuels à préparer le concours de recrutement (très sélectif on l'a vu plus haut) mais sur dossier ; on n'a jamais proposé à S. une formation conjointe avec des enseignants. Elle n'a jamais entendu parler de formations communes avec des enseignants, cette question a semblé l'étonner.

– À la question « Comment décririez-vous votre mission au quotidien ? » : S. a répondu qu'il s'agissait d'être « vraiment présente, d'observer », d'être « passionnée et d'aimer les enfants ». Elle a ajouté qu'il ne fallait pas « être dans la frustration ».

– À la question « Qu'aimez-vous le plus dans votre métier ? » : S. a répondu « être auprès des enfants en activité », « participer à leur réussite ».

– À la question « Qu'est-ce qui pourrait être amélioré de la part de l'enseignant(e) qui vous serait agréable ou simplifierait votre travail ? » : S. a répondu « Rien », avec un grand sourire.

Ces réponses corroborent ce que j'ai observé très tôt dans l'année : que S. recherchait une implication éducative forte, mais également pédagogique (ce qu'il faut je crois comprendre par « être auprès des enfants en activité »).

Si je puis me permettre un rapide portrait, je dirais que S. est une personne intelligente, cultivée, impliquée, volontaire, spontanée, soucieuse de bien faire dans l'intérêt des élèves, et répond à l'enthousiasme par l'enthousiasme. Elle est originaire d'Europe centrale, a un très bon niveau d'expression, mais transpose épisodiquement en français des constructions idiomatiques de sa langue maternelle, et prononce parfois [u] (« ou ») le son [ø] (« eu ») ; j'ai appris à l'occasion du questionnaire qu'elle était titulaire, outre du CAP Petite Enfance, d'un diplôme d'infirmière obtenu dans son pays d'origine ; elle est contractuelle, mais envisage de passer prochainement le concours de recrutement des Asem de la Ville de Paris. Nous avons à peu près le même âge, plus de quarante ans, et des situations personnelles comparables.

Dernier point important : S. est Asem pour la deuxième année seulement, et était déjà attachée à une classe de PES l'an passé (MS seuls). Professionnellement, S. a fort peu d'avance

sur moi, c'est une donnée qui compte, mais dont je ne peux faire la part, car les gestes professionnels sont bien là. C'est un fait, S. n'a jamais travaillé avec un enseignant confirmé.

Pour ma part, comme je l'indiquais en introduction, j'ai demandé à être affectée en maternelle ; j'ai déjà eu l'occasion de fréquenter plusieurs Asem à titre personnel, avant la mise en place de la réforme des rythmes scolaires, dont j'ai suivi de près la mise en place. Une de mes amies est Atsem contractuelle en zone rurale. Il n'est pas faux de dire que je suis entrée dans le métier avec une première idée de la fonction d'A(t)sem.

Si je devais me caractériser en tant que PES, je dirais que, par-delà une grande soif d'apprendre et d'expérimenter probablement inhérente à ce statut, je tiens à contrôler ce qui se passe dans la classe, à tout savoir (et à vouloir fabriquer), ce qui parfois, et en particulier au début de notre collaboration, a pu être cause de légères tensions avec S. : disons que j'ai une tendance notamment à vouloir capter, voire récupérer, les interactions de l'Asem avec les élèves. J'ai par exemple eu du mal au début de l'année à quitter la classe pendant les TAP... à tout le moins, j'en suis consciente, et j'ai intégré cette donnée dans ma démarche de construction de notre collaboration.

L'ambiance générale de l'école est excellente : entre les enseignantes (cinq nouvelles enseignantes, dont deux PES, une T1 et une T2, sur sept au total pour quatre classes), entre les Asem et avec les enseignantes, avec la directrice (qui est en formation cette année car directrice pour la première fois), avec l'AESH (attachée à la classe de PS), le gardien, le personnel d'entretien, les animateurs et les adjointes de la REV. L'équipe des Asem semble particulièrement soudée et solidaire (deux des quatre Asem travaillent à l'école de longue date et sont fonctionnaires territoriales).

Les élèves de ma classe avaient pour certains déjà croisé S. l'an passé, sans plus. Pour eux comme pour S., la situation de l'alternance des PES par période de trois semaines impose une forte réadaptation à chaque fois, qui plus est à des enseignantes (qui se sont d'emblée bien entendues et ont consolidé leur relation et la mise en continuité de leurs pratiques au fil de l'année) dont les gestes professionnels sont en construction et en évolution permanentes. Certes, en maternelle, il n'est pas rare qu'il y ait trois adultes dans la classe (PE à temps partiel), mais le rythme d'alternance des PES accroît probablement la part de continuité référentielle (et affective) du rôle l'Asem. Par ailleurs le fait que les adultes en présence sachent qu'ils ne collaboreront ensemble qu'une année scolaire durant aide peut-être à la tolérance les uns envers les autres.

3.1.3. Situation déclenchante

Je préciserai ici qu'avant la rentrée, ma binôme et moi avons intégralement (ou presque) réaménagé notre classe, très différemment de la configuration que S. avait connue avec les PES de l'année précédente, et qu'elle avait restituée pour nous après les travaux intervenus dans la classe pendant l'été. Elle a salué notre aménagement avec enthousiasme, et nous a dit que ses collègues Asem partageaient son avis, ce qui nous a bien sûr confortées, y compris dans notre relation commune débutante. S. est restée relativement en retrait durant la semaine où ma binôme et moi étions ensemble en responsabilité.

Les premières questions qui se posent, avec plus d'acuité encore au PES, sont les suivantes : que puis-je demander à l'Asem ? quelle tâche puis-je lui confier ? que va-t-elle faire spontanément ? quel est son degré d'autonomie, sa volonté ou sa capacité à prendre des initiatives ? Qu'est-ce qu'une classe à double-niveau comme la mienne (PS/MS), impliquerait dans la répartition des tâches ? Mais aussi : me considère-t-elle a priori comme un professionnel ? J'avais eu à cœur depuis la rentrée de nouer une bonne relation avec S., insistant sur le fait que je débute, que j'étais dans l'expérimentation, que je me tromperais, mais que j'étais là pour apprendre, et que je lui demanderais parfois son avis.

L'événement déclencheur est intervenu le vendredi 2 octobre, soit à la fin de ma première semaine en responsabilité, dont on imagine ce qu'elle peut comporter de doutes et de tâtonnements, y compris dans notre collaboration naissante...

Il s'agit d'une situation de gestion de classe : jusqu'alors, hormis certaines initiatives de sa part, de régulation notamment (lancer une ronde en motricité le temps que je prépare l'installation) qui pouvait me déstabiliser, mais dont je reconnais à présent le bien-fondé, je n'avais rien à dire, et S. me confortait en me disant : « C'est toi la maîtresse », formule dont on perçoit aussi l'ambiguïté, nous y reviendrons.

Plusieurs fois ce jour-là, S. a repris (par exemple en demandant le silence d'une voix forte en rentrant dans la classe après avoir accompagné un enfant aux toilettes), voire écarté du groupe plusieurs élèves de la classe. J'entendais bien qu'il se disait chez les animateurs, et peut-être aussi chez les Asem, que notre classe était difficile. Pour ma part je considérais que nous étions en période 1 en présence d'enfants de quatre ans tout au plus, de retour à l'école dans des circonstances délicates, tandis que leurs parents n'y entraient même pas ; et pour compliquer le tout : les élèves venaient de passer trois semaines avec une autre enseignante. La patience me semblait de mise. Quand un élève se comportait de manière désagréable pour le groupe ou pour les adultes de la classe, ou qu'il se mettait en danger, je le plaçais à l'écart du groupe, et j'explicitais à chaque fois qu'il était mis à l'écart à cause de son comportement, et

j'ajoutais que quand il se sentirait à nouveau calme et capable de travailler avec les autres, il pourrait me faire signe (ma binôme procédait de même).

La situation problématique fut la suivante : l'Asem a de son propre chef conduit un élève chez la directrice, m'en informant simplement en le faisant, comme si c'était normal. Pour ma part je n'avais aucune intention de lui demander de le faire, mais sur le vif, je n'ai pas agi pour l'en empêcher ; a posteriori, je me suis dit que ce n'aurait pas été une bonne chose de la contredire devant les enfants de toute façon.

Le fait est que j'ai été très déstabilisée par ce geste qui ne me semblait pas professionnel, du moins pas acceptable car nous n'en avons pas parlé avant ; ce geste de fait remettait gravement en cause mon autorité – et ma modeste confiance de PES. Je n'ai pas eu l'occasion d'en parler avec l'Asem le jour même, mais j'ai demandé son avis à la directrice. Elle m'a confirmé que cela n'était pas acceptable, de même que mon tuteur PEMF qui m'a aussitôt appelée quand je lui ai écrit mon désarroi (j'ai également informé ma binôme, qui n'avait pas connu de faits similaires).

Dès le lundi matin, j'ai demandé à S. pourquoi elle paraissait irritée par les élèves le vendredi précédent, et je lui ai dit que je n'avais pas compris qu'elle agisse ainsi. Elle m'a expliqué qu'elle trouvait les élèves particulièrement agités et qu'il fallait trouver un moyen de les calmer. J'ai alors posé comme essentiel que j'aie l'autorité exclusive pendant le temps scolaire sur le chapitre des sanctions ; j'ai appris à cette occasion, sans plus de précisions, que les PES de l'année précédente étaient d'accord pour que S. punisse les élèves si besoin.

Cet épisode m'a permis de prendre conscience, certes un peu abruptement à mon goût, qu'être deux adultes dans la classe n'allait décidément pas de soi, qu'il allait falloir déterminer le périmètre d'action de chacune, l'enseignante et l'Asem, et enfin, que cela se ferait en situation.

3.2. Situations de classe raisonnées

Les situations produites ici sont de nature et de contexte variés, elles reflètent la construction de la collaboration, à chaque fois elles seront analysées et le cas échéant, en indiquant les solutions ou améliorations mises en œuvre, ainsi que l'évolution de la situation. Pour le dire simplement, ces situations sont représentatives de « ce qui ne va pas de soi » dans la collaboration PES-Asem.

J'ai choisi de les présenter selon la grille des trois fonctions de l'Atsem établie par Thierry Vasse¹⁰⁵ dans sa lecture visionnaire de l'article 2 du décret de 1992, qui vaut toujours aujourd'hui, et que je trouve facilitante ici. Sont retenues seulement des situations qui intéressent la collaboration PES-Asem au sein de la classe.

3.2.1. Fonction éducative

Temps d'accueil

Cette année, les élèves, leurs parents, l'Asem, ma binôme et moi-même n'aurons pu connaître de ce moment si important : dès la rentrée scolaire, dans le contexte de crise sanitaire, les parents n'ont pu franchir le seuil de l'école et accompagner leur enfant le matin ; les enfants sont confiés à la directrice dans le hall, puis l'Asem de sa classe les conduit jusqu'au préau : c'est là que nous accueillons les élèves, qui restent dans le préau (où un jeu de construction, un bac de livres et un espace pour dessiner sont mis à leur disposition), ou vont dans la cour, un jour sur deux selon l'alternance établie pour ne pas brasser les élèves. Je n'ai donc pu observer les relations, les échanges de l'Asem avec les familles, ni mettre ces observations en perspectives avec les échanges quotidiens que j'aurais pu avoir avec les parents de mes élèves. L'absence de cet accueil est dommageable en termes d'apprentissages (pour les élèves comme pour les PES), de transmission et d'échanges (d'informations sur la vie de l'enfant, mais aussi et surtout, dans le passage de relais qui s'opère lorsque qu'un parent confie son enfant aux professionnels qui en auront la charge toute la journée). Mais en outre, la relation entre le PE et l'Asem se trouve privée d'un de ses moments nodaux, et avec lui, de l'un des acteurs de l'école ; ce qui est d'autant plus regrettable que « la manière dont ils [les parents d'élèves] appréhendent leurs deux interlocuteurs apporte un éclairage irremplaçable sur les enjeux de cette collaboration¹⁰⁶ ».

Je ne peux donc produire de données sur ce point. Sinon que dès la rentrée, nous avons indiqué le nom de l'Asem de la classe sur tous les documents où figurent ceux du binôme des PES (livret d'accueil, porte de la classe), premier geste, pourrait-on dire, de notre collaboration.

¹⁰⁵ Vasse, T., préface de Bouysse, V., avant-propos de Paillard, C. (2008). *Atsem-enseignant : travailler ensemble. Le partenariat ville-école en question*, page 153.

¹⁰⁶ *Ibid*, pages 103-104.

Gestion de classe

La gestion de classe, ainsi que nous l'avons vu dans l'exposé de la situation déclenchante, est une question importante quand deux adultes interviennent conjointement auprès d'enfants. Du fait de sa pleine responsabilité, il revient indubitablement au PES de fixer les règles, mais pour qu'elles aient un sens pour les enfants, hormis les règles de sécurité indiscutables, il m'est apparu préférable de les construire avec eux, dès que le besoin se présente. On imagine très bien qu'un PES « jeune », entendant par là « qui a l'âge de son niveau dans le cursus », sera peut-être moins à l'aise dans ce domaine, et c'est une question à considérer pour ses formateurs. En tout cas, pour ce qui est de la mise à l'écart d'un élève, je n'ai plus jamais eu à en reparler avec S.

Je relèverai une autre situation de gestion de classe à laquelle j'ai été régulièrement confrontée : S., avec la louable intention de ramener le calme, quand un élève ou deux s'agitent et perturbent la classe en regroupement, cherche à les apaiser en s'approchant et en parlant avec lui ou eux. Sur le fond, je n'ai rien à redire... mais régulièrement, cet échange lui-même contribue à perturber le groupe parce qu'il est trop sonore, ou dure trop longtemps. Ce qui lors d'un temps de langage en regroupement, ou de passation de consigne, voire parfois au moment du rappel des règles de sécurité en motricité, me pose problème. La solution première consistant pour moi à hausser le ton pour être entendue du duo ou du trio en disant « Tout le monde est attentif dans ma classe ? » s'est avérée d'une efficacité limitée, et d'autre part, me semble être un geste inélégant vis-à-vis de l'Asem.

Pour y remédier sans passer par une manière de reproche, j'ai proposé à S. que nous établissions ensemble un placement des élèves sur les bancs en regroupement, qui allait de pair avec un nouveau positionnement des bancs, en quadrilatère (je ne détaillerai pas ici la question du positionnement des bancs qui m'a beaucoup intéressée, et a donné lieu à bien des échanges, retours d'expérience avec ma binôme, l'Asem... jusqu'au fameux quadrilatère – voir annexe 10), à charge pour l'une et l'autre, selon son point de vue en regroupement (à un angle du quadrilatère pour moi, en périphérie opposée pour S.), d'observer ce qu'il y aurait à redire. S. et moi avons donc établi ce placement ensemble un soir après la classe, alors qu'elle avait fini sa journée. Elle m'a demandé de ne pas coller les étiquettes sur les bancs, car elle l'avait vécu l'année précédente : les étiquettes se déchiraient et l'adhésif laissait de vilaines traces. J'ai proposé à S. de retourner ces contraintes en situation pédagogique, ce qu'elle a apprécié, et je crois que cette réponse était la bonne. J'ai matérialisé sur une affiche le placement des élèves, à charge pour eux de trouver à se placer (l'affiche était conçue pour se poser au sol dans l'axe des bancs... mais le repérage n'a pas été facile pour les enfants au début).

J'évoquerai en outre une situation d'achoppement qui me paraît intéressante, et interroge au passage la continuité au sein du binôme de PES, dont ce n'est pas le seul exemple, loin de là, où l'Asem assure du fait de l'alternance une forme de continuité éducative qui n'est pas toujours bien comprise, probablement par manque d'explicitation par la PES qui a initié les choses. À mon retour en deuxième partie de période 3, j'ai constaté que les élèves s'installaient par terre pour dessiner ou réaliser un puzzle. Ma binôme m'a dit plus tard qu'elle le permettait. S., de son côté, m'a expliqué que les feutres laissent des marques sur le sol (ce qui m'a paru étonnant pour des feutres lavables). Pour ma part, je pense effectivement que l'apprentissage du geste d'écriture au sens large (placement de la feuille, tenue du stylo, coordination) doit se faire dans des conditions confortables et adaptées. J'ai alors dit aux enfants concernés en substance : nous circulerons tous mieux dans la classe si vous vous installez aux tables pour réaliser les puzzles et dessiner, vous serez plus à l'aise, et les traces de feutre au sol donnent du travail de nettoyage à S. Mais S. m'a ensuite dit avec force que la question du travail supplémentaire pour elle importait peu, à côté de la dimension pédagogique – savoir s'asseoir à une table quand on est élève. En confrontant cette remarque avec les réponses de S. au questionnaire que je lui ai proposé (voir plus haut), on remarque que la dimension éducative (et pédagogique comme nous le verrons) prime à ses yeux dans ses fonctions d'Asem. Nous avons vu plus avant que cette pondération entre les trois fonctions – éducative, aide pédagogique et entretien du matériel – est variable selon les Atsem ; elle conditionne en partie les spécificités de la collaboration qui va s'instaurer avec l'enseignant.

Pour finir avec la fonction éducative, j'évoquerai brièvement trois situations encore.

Tout d'abord, l'extinction des éclairages de la classe pour appeler au calme quand les enfants sont bruyants dans les espaces de jeu par exemple. S. a fait ce geste la première et j'en ai été désagréablement surprise : je ne m'étais pas interrogée personnellement encore sur cette pratique dont j'avais déjà entendu parler, en outre j'ignorais si ce signal avait été initié par ma binôme et accompagné d'une explication à l'endroit des élèves. Aussitôt après ce geste qui n'était pas de mon fait, il m'a paru essentiel d'adopter un positionnement rassurant et d'expliquer aux élèves que l'extinction des lumières signifiait qu'il y avait de l'agitation dans la classe, trop pour que tous puissent travailler sereinement, et qu'avec moins de lumière, ils pourraient retrouver le calme en mettant leur tête sur ou dans leurs bras croisés. J'ai pu parler ensuite avec S. de ce signal et de l'importance pour moi d'y associer du verbal explicatif pour les enfants.

En outre, sur cette même question du positionnement du PE dans des moments flottants : c'est l'Asem qui donne à boire aux enfants après la motricité, en passant devant eux en

regroupement avec des gobelets sur un plateau ; pendant ce temps où l'attention des enfants est ailleurs (« J'ai la même couleur de gobelet que toi ! »), je ne savais trop comment me situer. La solution est venue d'un conseil que j'ai reçu : je renforce le respect de la politesse en veillant à ce que chaque enfant dise : « Merci S. » C'est un petit fait de notre collaboration, mais il est quasiment quotidien, et peut-être plus porteur qu'il en a l'air.

Pour finir sur une note plaisante avec les situations éducatives – dont on a pu voir à travers ces exemples combien elles comptent –, face à la nécessité d'éduquer les élèves au rangement de leurs espaces de travail et de jeux, et il faut bien le dire, face aux petits et parfois grands reproches que S. leur adresse à ce sujet en ma présence, j'ai proposé aux enfants de choisir la chanson que je passerais pour donner le signal qu'il est temps de ranger. J'avais remarqué que S. partageait avec une élève de PS une passion pour les films anciens de Walt Disney. C'est finalement la chanson « Sifflez en travaillant », extraite de *Blanche-Neige et les Sept Nains* qui a été retenue ; elle s'avère très efficace et fait particulièrement plaisir à S. Cette dimension de plaisir partagé, de bien-être au travail, d'une heureuse entente professionnelle est très importante dans la construction d'une collaboration, et plus encore dans celle qui nous occupe, car elle contribue grandement à la sécurité affective des élèves en classe.

Déplacements, moments de transitions

Les moments de transition sont longs dans l'école qui est très étendue. Nous avons rapidement, ma binôme et moi, accompagné ces moments de comptines spécifiques, ou des comptines en anglais, des frappés, pour rythmer et canaliser le mouvement. Il arrive relativement souvent que l'Asem, à l'autre bout de la file des enfants, lance une chanson, parfois même qui n'est pas du répertoire de la classe. Cela peut paraître déplacé et étrangement possessif, mais je préférerais que l'initiative vienne plutôt des élèves, ce qui arrive de plus en plus souvent au demeurant. Ce disant, je suis consciente de m'inscrire contre les initiatives de S. La solution que je proposerais, non encore testée, serait de demander à tour de rôle à un élève ce qu'il souhaite que nous lancions, et parfois, de le demander à l'Asem. Mais ce qui me gêne ici ne poserait peut-être aucun problème à un autre enseignant ?

Dans le même registre, nous étions au début de l'année ensemble pour assurer l'encadrement du passage aux toilettes, mais au fil du temps j'y étais la plupart du temps seule, S. étant dans un mouvement de rangement dans le préau. Il m'a semblé important de lui demander que nous soyons deux pour les encadrer afin que les enfants demandent le moins possible à aller aux toilettes, qui sont à bonne distance, quand nous sommes en classe. Cette question n'est pas anodine, car les temps d'apprentissage sont déjà morcelés, du fait de l'âge

des enfants et du rythme général de la journée. Et si nous sommes deux auprès des enfants, c'est pour pouvoir, à certains moments précis comme celui-ci, être ensemble pour mieux les accompagner. Une journée de maternelle est faite de multiples moments, certains répétitifs, et les ajustements avec l'Asem jouent à tous les niveaux.

Échanges sur l'observation et les besoins des élèves

Je n'ai pas de situation emblématique à rapporter sur ce sujet parce qu'elles sont très nombreuses entre l'Asem et moi. Si S. trouve qu'un élève semble triste, un peu perdu, ou au contraire qu'elle a noté une amélioration par rapport à la veille, ou sur une plus longue période, par exemple chez une élève de PS dont la propreté est encore aléatoire, elle viendra spontanément me le dire, et je lui en suis reconnaissante parce qu'elle voit des choses que je ne vois pas forcément, et son temps de suivi des enfants dans la journée est plus important que le mien. Quand je suis amenée à appeler les parents d'un enfant pour leur signaler par exemple que je l'ai trouvé fatigué, un peu absent, ce que je fais volontiers puisque je ne les vois pas quotidiennement, je dis « S. et moi avons noté que..., sommes vigilantes sur... ». Ce n'est que justice, mais aussi, cela est sûrement propre à rassurer les parents. Inversement, je demande régulièrement à S. d'observer tel enfant dans tel contexte afin que nous en parlions, et cela donne lieu à des échanges vraiment fructueux. Ce partage quotidien, souvent bref, dès que l'occasion se présente, est très important pour notre collaboration, autant que dans l'intérêt des élèves.

3.2.2. Fonction d'entretien du matériel

Rangement et nettoyage du matériel pédagogique

Je ne soupçonnais pas en début d'année qu'il y aurait là matière à clarifications, qui tiennent pour une part à la conscience professionnelle de l'Asem, au rythme imposé par ses journées, et à sa vision du métier – il faut ranger, le temps est limité pour cela, et ce n'est pas la part la plus intéressante du travail d'Asem –, et pour une autre part aux contraintes matérielles et à l'organisation de l'enseignante. Les situations problématiques auxquelles j'ai dû faire face sont de deux natures différentes. Dans tous les cas, la nécessaire efficacité de l'Asem a dû s'accorder avec des considérations propres à l'enseignante.

La première a trait à la valeur des écrits : depuis le début de l'année, j'écris au tableau le verbatim des élèves dans des situations de classe variées, sous leur dictée ou non, ce qui me permet de prendre note pour garder trace ensuite, et aux enfants, de donner sens à la valeur et

aux usages de l'écrit. Je peux ainsi par exemple de dire aux enfants : « Hier, quand nous parlions de... j'ai écrit que... je peux le lire au tableau ». Or j'ai bien souvent retrouvé le tableau impeccablement nettoyé le lendemain. J'ai commencé par prendre des photos du tableau le soir pour garder trace quand je le jugeais nécessaire, au cas où S. l'effacerait, quitte à réécrire le lendemain. Je me disais que nous étions encore au début de l'année, que S. comprendrait bien vite ma façon de faire et cesserait spontanément d'effacer le tableau, et qu'il fallait que je dose les remarques pour éviter une friction par accumulation. Comme rien ne changeait, j'ai parlé à S. en lui expliquant que ces traces écrites devaient rester au tableau, que si j'écrivais quelque chose que je ne voulais pas garder pour le lendemain, je donnerais un coup de brosse le soir. Voici donc un cas d'objectifs incompatibles – garder trace au tableau, préparer le tableau du lendemain, objectif que S. m'a indiqué – comme il en existe d'autres dans une collaboration comme celle-ci, et qui peut devenir assez irritant pour l'enseignant (possiblement assez possessif avec le tableau, déjà partagé avec son ou sa binôme PES... l'un et l'autre n'en font pas tout à fait le même usage, mais doivent néanmoins garantir aux élèves un maximum de cohérence et de continuité).

Dans le même registre, S. a tendance à jeter les dessins libres des enfants selon un critère qui serait peut-être de l'ordre du jugement esthétique, ou de l'intérêt apparent, mais, en particulier au début de l'année, je me suis servie des dessins des enfants pour les faire parler, et j'écrivais sous leur dictée dans un angle du dessin ce qu'ils avaient représenté. La représentation elle-même et sa qualité éventuelle n'était pas du tout en cause, on s'en doute, mais je voulais conserver ces traces au moins quelque temps. Il me semblait évident que dès l'instant où j'écrivais l'explication de l'enfant, le dessin devait être mis de côté. J'en ai récupéré moi-même dans la poubelle, et j'ai préféré demander aux enfants de signer leurs dessins (apprentissage essentiel !) et de les ranger eux-mêmes dans leur casier. C'était peut-être le signe attendu de ma part par l'Asem d'ailleurs. Mais sur ce point, rien n'a été dit entre nous. Il n'est pas toujours évident de savoir ce qu'il faut dire sans détours à l'Asem, ou bien résoudre par une autre voie. Pour l'enseignant, quand le sujet s'y prête, la recherche d'une solution prenant appui sur le développement de l'autonomie des élèves me paraît être la meilleure.

Voici un autre cas de figure : j'ai été amenée à créer du matériel pédagogique, ou à dupliquer du matériel de classe pour pouvoir faire travailler jusqu'à six élèves en même temps. Quand ce matériel est fondé sur une association (reconnaissance visuelle, tableau à double entrée, etc.), a fortiori si le matériel n'est pas exactement le même pour tous les élèves, ce qui ne se voit parfois qu'en observant attentivement. Pour qui l'a conçu, il est évident qu'il faudra ranger les éléments en six lots correspondants et non tous ensemble ou approximativement ; ça l'est nettement moins pour qui le range en l'absence du concepteur ! Je me suis vue plusieurs

fois obligée de prendre le temps, pas toujours prévu, de répartir les éléments en préparant le travail des élèves. De fait, la solution apportée simplifie les choses pour tous : un code (6 formes ou couleurs) au dos de chaque élément. La question qui se pose ici est aussi : jusqu'où peut-on associer l'Asem dans la préparation des activités, et donc, lui expliquer les spécificités du matériel ? Cela relève de sa fonction d'aide pédagogique, nous le verrons plus loin. Une remarque en outre : le code a parfois ses limites face à l'efficacité dans le rangement... S. et nous, binôme de PES, avons rattrapé in extremis dans la poubelle de l'école tout un lot de pâte à modeler neuve chèrement acquise sur notre coopérative (dûment codée, pot et couvercle, d'un grand N au marqueur dont le sens avait pourtant été explicité à S.), qu'elle avait confondu avec les anciennes. Nous en avons ri ensemble et cela nous a permis de glisser à S. qu'elle y allait parfois fort avec le tri.

L'idée d'une classe rangée, impeccable, très louable et chère à S., ne prend pas ici en considération le fait qu'Asem et enseignant ne sont pas toujours dans la classe au même moment, notamment avant et après la journée de classe : il vaudrait souvent mieux que l'Asem laisse le matériel sur une table en évidence au lieu de le ranger dans un placard si le lieu n'a pas été vu ensemble... là encore, on n'est pas tant dans l'anecdote que dans de l'organisation élémentaire entre personnes qui collaborent. On ne peut non plus totalement ignorer l'impression de « ne pas être maître dans sa classe » déjà accentuée par le fait que les PES se partagent les périodes.

Je conclurai sur une autre situation du même registre qui m'a permis de préciser un aspect de ma façon d'être en tant qu'enseignante : pour réaliser un décor de sapin en décembre, les enfants ont peint des feuilles blanches format raisin, que S. et moi avons découpées ensemble gaiement en grandes formes triangulaires. J'ai insisté pour conserver les chutes, alors que S. m'expliquait que dans les autres classes on jetait les choses de ce genre. Je me suis affirmée sur ce point et j'ai cherché un usage à cette belle matière (vert produit par mélange par les enfants, appliqué ensuite avec des brosses, fourchettes, brosses à dent). Avec deux agrafes et un peu d'élastique, les enfants ont ainsi tous eu un couvre-chef sur-mesure en forme de sapin pour le concert offert à leurs parents la semaine suivante. Dans cette opposition de ma part au rangement systématique, cet épisode m'a permis de mieux cerner, et d'assumer un certain usage de la créativité en maternelle.

3.2.3. Fonction d'aide pédagogique

Préparation matérielle

Je dois dire qu'en tant que débutante, et peut-être en tant qu'enseignante tout court, j'aime préparer moi-même le matériel, pour apprendre, et probablement aussi pour maîtriser, revoir, aménager le cas échéant. S. m'a bien dit qu'elle pouvait réaliser des découpages, collages, etc. pendant son service de remplacement du gardien à la loge après le déjeuner des enfants, mais je la sollicite peu. Il est probable qu'elle le déplore. Pour ma part je ne doute pas de l'intérêt de déléguer pour l'enseignant (gain de temps) et pour l'Asem (implication), mais je préfère quand nous sommes ensemble pour le faire, pour des raisons d'efficacité réelle (en cas de question, je suis là pour y répondre) et parce que nous pouvons parler en même temps, de la vie de la classe, des projets... ou de la vie en général. Mais ces moments partagés sont extrêmement rares, et de fait, nous n'en avons connu qu'au début de l'année : pour avoir étudié l'emploi du temps de S., j'ai constaté a posteriori qu'elle dépassait ses horaires pour rester avec moi ; de même, au début de l'année, elle me proposait systématiquement son aide de bon matin à mon arrivée, alors qu'elle était de service hors la classe avant 8 h 20. Je précise ici que le temps de présence en classe de S. correspond rigoureusement aux horaires de la journée scolaire, sauf le jeudi et vendredi où elle surveille la sieste des PS.

L'Asem n'aide pas à la constitution des classeurs des productions des élèves : là encore, en tant que PES, il nous faut apprendre, et nous sommes les mieux à même de donner sens au classement, au besoin porter un commentaire, etc.

Enfin, j'ai eu à conquérir pour ainsi dire la réserve du matériel de motricité : je n'étais pas très à l'aise au début de l'année avec la préparation, en particulier des ateliers, et S. a été une aide véritable, à la fois force de conseils et de propositions, mais aussi un peu bridante. C'était « son domaine ». J'ai rapidement expérimenté le matériel, cherché comment concevoir des situations motrices, pour éviter que les rôles ne soient inversés. L'observation, l'expérience et les conseils de mes pairs à l'école aidant, je peux dire à présent que nous travaillons ensemble à la préparation des ateliers de motricité, et que c'est une belle réussite dans notre cheminement collaboratif.

Implication pédagogique

Le PES par définition est en apprentissage ; éclairé par sa connaissance du programme tempérée par sa condition de débutant, il expérimente, tâtonne, s'égare un peu. L'Asem, qui ne dit rien mais n'en pense parfois pas moins, peut même empiéter sans penser mal faire dans le domaine réservé de l'enseignant. S. m'a dit deux ou trois fois cette année, a posteriori, qu'elle savait d'avance que quelque chose que je mettais en place n'allait pas fonctionner. Ce mot malheureux dit toute la difficulté du témoin qui n'a pas la parole, mais a un avis sur bien des

choses qui se passent en classe. Elle s'en est excusée par la suite mais cela m'a été très pénible, parce qu'il me semble que c'est une ligne à ne pas franchir dans la collaboration. L'intention pédagogique et sa mise en œuvre appartiennent à l'enseignant. Au demeurant, le désir de S. de s'impliquer dans les apprentissages était très net, et je sentais qu'il était nécessaire de la valoriser. En lui confiant d'accompagner un atelier, je serais obligée d'être au bien clair avec l'objectif, la tâche, la consigne : en encadrant son implication, je progresserais.

Il m'est arrivé de m'entendre dire de l'Asem : « C'est toi la maîtresse » sur un ton assez abrupt, comprendre : « C'est toi qui décides », qui est également une forme de mise en retrait de l'Asem. Mais il y a une nécessité pour le PES à affirmer sa posture d'enseignant et ses gestes professionnels, et il me semble que même par la négative, même les mauvais jours, cette collaboration l'y aide.

On a abordé plus haut (point 2.2.) la question délicate de la délégation d'encadrement d'un atelier à l'Asem : atelier de réinvestissement, dont on lui aura au préalable indiqué la marche à suivre, les étapes, l'objectif, et le type d'aide qu'il est possible ou non d'apporter. L'Asem, nous l'avons vu, devient seul observateur des enfants au travail ; avec un risque bien identifié, c'est qu'elle aide trop les élèves afin que le travail soit « bien fait » ; mais j'ai très tôt parlé de cet écueil avec S. qui a compris la nécessité de laisser les élèves chercher seuls – mais elle reste tout de même dans une certaine logique d'efficacité. Elle m'indique si elle les a aidés et dans quelle mesure, mais je ne vois pas tout.

Un autre risque, c'est que l'Asem n'ait pas saisi l'objectif de l'enseignant, ou ne respecte pas la consigne que ce dernier lui a transmise, et qu'il aura pourtant également transmise aux élèves en sa présence. J'ai eu à connaître cette situation à plusieurs reprises, dont je donnerais deux cas précis en exemple.

Le premier cas était un atelier de reconnaissance des lettres que j'avais confié à l'Asem. Il se présentait sous la forme d'un jeu de loto ; j'avais observé chez un PEMF des élèves de GS y jouer en autonomie, et je l'avais fabriqué pour ma classe. La consigne était claire et j'ai insisté pour éviter toute ambiguïté : l'Asem devait piocher une carte-lettre, dire le nom de la lettre (sans la montrer avais-je bien précisé) et les élèves de MS devaient montrer la lettre sur leur planche, si elle y figurait, pour gagner la carte. Quand je suis passée en fin d'atelier, j'ai constaté que S. montrait la lettre aux enfants quand elle la piochait. Je souhaitais que les élèves associent le nom de la lettre à son écriture en capitale, et non qu'ils associent visuellement deux lettres identiques. Je lui ai demandé pourquoi elle n'avait pas gardé la lettre cachée, et elle m'a répondu qu'elle n'avait pas compris. Ce qui est d'autant plus étonnant qu'elle sait que les élèves de MS

de la classe savaient déjà globalement bien associer les lettres (dessin/nom). Le jeu devenait trop simple pour les élèves, et manifestement ennuyeux.

Le second cas produit ici (voir annexe 10) est plus problématique encore : il s'agissait pour les élèves de PS de reproduire avec des gommettes un algorithme à deux couleurs, puis de poursuivre un algorithme à deux couleurs, et pour les élèves les plus avancés, sur une seconde feuille, de créer un algorithme à deux couleurs. Les enfants avaient déjà réalisé des algorithmes de même nature avec des supports variés (perles, Colorado, etc.). J'avais indiqué le domaine d'apprentissage et écrit les consignes sur le support de travail des élèves pour que l'Asem puisse les leur redire si besoin, et j'avais bien pris soin de lui expliquer que la seconde feuille était pour aller plus loin en créant son collier selon la même alternance, avec les couleurs de son choix. La première feuille n'a pas posé problème et les élèves ont tous réussi au moins la première étape. Mais l'Asem a transformé la tâche, et même l'objectif pour la seconde page, qui est devenue l'occasion de réaliser une activité graphique (ponts, lignes brisées, cercles, traits verticaux...), dont elle a tracé le modèle pour chaque enfant sur leur document de travail. Je dois avouer que j'ai très mal géré cette situation : lors du bilan, je n'ai présenté que la première feuille, et je ne suis pas revenue vers S. pour lui expliquer à quel point elle avait détourné l'objectif initial. Que faire quand on a l'impression que le travail qu'on a pensé, préparé, devient le support d'une « activité » dérivée qui n'a rien à voir avec l'apprentissage visé ? Avec le recul, je pense que je n'aurais pas dû confier la seconde page à l'Asem, mais la proposer moi-même aux élèves, à la suite ou le lendemain (en remobilisant ce qui avait été fait la veille).

Il me semble que l'on voit ici une très bonne illustration de ce que pointait (voir 2.2.) le rapport conjoint de l'IGEN-IGA de 2017 à propos des ateliers confiés à l'Atsem : « Dans ce rôle, les Atsem ont un positionnement qui ressemble à ce que fait l'enseignant et peuvent tirer de cette similitude la représentation qu'ils font la même chose. C'est sans prendre en compte ce qui a prévalu à la conception de l'activité ». La consigne était formellement écrite, l'activité avait été exposée à l'Asem, j'avais en outre donné la consigne oralement aux enfants. Pour éviter ce qui s'est passé, aurais-je dû dire à S. : c'est un travail de mathématiques ? Je ne pense pas que j'étais en mesure d'anticiper ce qui s'est passé. Et je perçois bien ici ce que décrit Viviane Bouysse (citation d'ouverture de cette troisième partie) : « l'Atsem, ça n'est pas un autre soi pour l'enseignant [...], et pour l'Atsem c'est un peu la même chose, il ne faudrait pas [...] jouer à la maîtresse, se donner l'illusion d'une certaine façon du “faire comme le professeur des écoles” ».

Tout se passe comme si le PES devait assumer le rôle de cadre. Mais alors, que confier à une Asem volontaire, impliquée, désireuse d'accompagner la réussite des élèves, si on ne la

forme pas, si on (mais qui ? le PE ? l'équipe enseignante ?) ne lui explique pas les grands domaines du programme et des éléments de contenu ?

Partage des réussites

Il est un levier très important pour la motivation de tous, élèves, Asem, enseignante, mais qui permet également aux enfants de parler avec l'adulte, c'est ce que j'appellerais le « partage des réussites » : quand nous observons les élèves, et de plus en plus ce sont les élèves eux-mêmes qui nous présentent, à l'une ou à l'autre, leur travail, une construction, un dessin, nous les félicitons et nous les engageons à parler de ce qu'ils ont fait, et à aller le présenter à l'autre adulte de la classe.

Cette valorisation du travail des élèves, associé à un temps d'explicitation par l'enfant, est aussi une valorisation du rôle des deux professionnels dans la classe, et nous en tirons tous une vraie satisfaction. Ce sont des moments que nous aimons S. et moi, et que nous théâtralisons d'un « Va montrer ton travail/ton dessin/ta réalisation à S./la maîtresse ! »

Langage

Je dirai d'emblée que je ne suis pas à l'aise sur ce point, car le français n'est pas la langue maternelle de S., même si son niveau est très bon. C'est aussi le cas d'une autre Asem de l'école. S. s'adresse énormément aux enfants tout au long de la journée, et les enfants aiment parler avec elle ; en ce sens, nous répondons aux demandes des recommandations officielles évoquées en première partie de ce mémoire, mais je n'entends pas toujours, loin s'en faut, le propos. S. m'a déjà dit à plusieurs reprises qu'elle aimerait ne pas faire d'erreurs de français et me sollicite parfois si elle a un doute ; il serait intéressant et sûrement plus simple d'aborder ce point collectivement avec l'équipe des Asem et des enseignants comme le propose le document « Ressources maternelle » sur Eduscol (voir en première partie également).

Je tiens à dire ici, au terme de cet exposé de situations parfois délicates, qui n'ont été produites que dans un but constructif, combien notre collaboration a progressé, grâce aux efforts de chacune, et en partie parce que j'ai décidé de l'assumer, en cherchant à lever des contradictions, à expliciter des non-dits, mais en prenant cette question comme objet d'étude et de réflexion. J'ignore s'il y a eu, s'il demeure une part de rivalité inconsciente de part et d'autre, il est certain que la relation professionnelle est aussi, et surtout quand on travaille auprès d'enfants, une relation humaine. Il me semble que nous avons S. et moi une estime

professionnelle mutuelle, que nous sommes l'une comme l'autre conscientes d'être « en train d'apprendre », et que nous le faisons en grande partie grâce à la présence de l'autre.

3.2.4. Hors la classe

Communiquer, mais quoi, comment (et quand) ?

Pour ce qui est de nos échanges, et plus précisément de ceux qui sont liés à la préparation de la classe, nous avons déjà dit combien la question du moment est problématique. Je n'ai jamais envisagé de communiquer mon cahier journal ou mes préparations à l'Asem, peut-être à tort, mais cela me paraît trop technique, trop institutionnel... et surtout, « trop » axé sur le programme pour être perçu par qui ne le pratique pas. Mais je craignais une démobilisation de l'Asem, transformée en simple exécutante, si je l'informais de son rôle et de ce qui va se passer dans la classe uniquement dans le feu de l'action. J'éprouvais le besoin de concevoir un outil d'information écrit pour l'Asem : comment peut-on impliquer un collaborateur sans l'informer ? C'est en travaillant à ce mémoire que j'ai voulu expérimenter un outil qu'on trouvera en annexe (11), nommé « Fiche du jour », qui déroule la journée, indique le rôle de l'Asem, liste les éventuelles préparations, ce qui doit être anticipé entre nous. Je le remets à S. le matin vers 8 h. Elle m'a dit qu'elle appréciait de savoir ce qui allait se passer, ce qu'elle pouvait et devait faire, mais qu'il ne fallait pas que cela me soit une charge supplémentaire pour moi. À quoi je répondrais que cet outil me permet d'envisager la journée scolaire sous l'angle de son rôle dans la classe, qu'il donne corps à notre collaboration, et que c'est très certainement une aide pour moi aussi.

Les TAP

S. apprécie d'avoir un groupe d'élèves en responsabilité et les enfants le lui rendent bien. Elle est dynamique et entraîante. Je ne me sens pas autorisée à exposer ici mes observations au sujet des TAP, ni à commenter les activités proposées par l'Asem dont j'ai été témoin dans la classe. Je dirais simplement que j'y ai vu cette année trois points névralgiques : une certaine dérive pédagogique dans les activités (pour ne citer qu'un exemple : une élève de MS m'appelant alors que j'étais dans la classe pendant les TAP, pour me montrer fièrement les boucles qu'on lui proposait d'enchaîner en ligne) ; une confusion des lieux et de leur fonction : je suis personnellement mal à l'aise quand S. ou un animateur s'installe sur « mon » tabouret avec les enfants en regroupement ; et dans un tout autre registre, une utilisation anormale du matériel scolaire (feutres, peinture, gommettes, etc.) alors que la ville dote le périscolaire à cet

effet – mais la position des Asem, là encore, est sûrement complexe, faisant fonction d’animatrices.

La directrice, une interlocutrice

Je me suis régulièrement entretenue avec la directrice de l’école sur la question des Asem. J’ai pu lui parler de mes préoccupations concernant ma collaboration avec S. et ses conseils m’ont été précieux. Dès la pré-rentree, elle nous a remis l’emploi du temps des Asem pendant le temps scolaire et la pause méridienne (horaires en classe, à la cantine, à la sieste/habillage, à la loge ; cependant les missions [et leur durée] des Asem avant la classe ou après ne sont pas indiquées), mais pas de règlement de service des Asem émanant de la Ville de Paris. Elle considère que l’Asem est là pour nous aider matériellement dans nos préparations et qu’il ne faut pas hésiter à la solliciter pendant son temps de loge.

Quand je l’ai interrogée au sujet de l’implication des Asem dans l’école (conseil d’école, réunions avec l’équipe enseignante), elle m’a dit que même s’il est d’usage dans bon nombre d’écoles que les Asem soient invitées au premier conseil d’école, il est très rare qu’elles y participent effectivement (faute de temps dédié). Elle trouve que la question de la répartition des Asem dans les classes, en particulier quand l’école accueille des PES, est complexe : une Asem très expérimentée et ancienne dans l’école a ses habitudes, souvent « sa » classe, et ne sera pas forcément à l’aise face à un enseignant débutant, qui requiert souvent beaucoup de souplesse de la part de l’Asem.

J’ai prévu de proposer à la directrice que nous réfléchissions ensemble notamment à des documents – je pense au règlement de service des Asem de la Mairie de Paris, et à la CASPE (Circonscription des affaires scolaires et de la petite enfance) – qu’il pourrait être utile de communiquer aux PES si l’école en accueillait l’an prochain.

3.3. Analyse des questionnaires d’autres PES

3.3.1. Synthèse

Les retours du questionnaire « PES en maternelle – Asem de la classe » sont intégralement versés aux annexes (annexe 12). En voici la synthèse, mais il me semble que chacun gagne à être lu intégralement, parce qu’il brosse à grands traits le portrait d’un enseignant qui débute sous l’angle qui nous occupe et au-delà. Certaines collaborations sont particulièrement fructueuses et heureuses, d’autres nettement moins. Toutes sont singulières.

Renseignements personnels

Sur les 14 participants, 8 PES ont entre 23 et 30 ans, et 6 ont plus de 31 ans ; 5 sont issus d'un M1 MEEF, les autres sont en reconversion.

Seulement 6 participants souhaitaient être affectés en maternelle cette année ; tous souhaitent absolument continuer à enseigner en maternelle, et 7 autres continueraient volontiers. Une seule personne a déclaré qu'elle ne souhaitait pas continuer à enseigner en maternelle, mais qu'elle avait « adoré » cette année (les participants ont répondu à ce questionnaire début avril 2021).

Renseignements généraux sur l'école et sur la classe

Les écoles d'affectation de ces PES sont situées dans tout Paris, dans des quartiers mixtes pour l'essentiel, à aisés. Leurs écoles comportent entre 4 et 10 classes, pour une majorité d'entre elles 5-6 classes. Dans la plupart des cas, il y a une Asem de moins que de classes dans l'école ; 2 écoles comptent autant d'Asem que de classes, dans 3 écoles il y a 2 Asem de moins que de classes, et dans l'école constituée de 10 classes, il n'y a que 5 Asem.

La majorité (10) des PES enseignent dans des classes à simple niveau, dont 2 en PS ; les 4 autres PES enseignent dans des classe multi-niveaux, dont 3 avec des PS. Le temps de présence de l'Asem varie d'une situation à l'autre sans qu'il soit possible de dégager des constantes, hormis les 2 classes de PS qui ont une Asem à plein temps (entendant par là « temps de présence aux heures de classe »). Ainsi, la classe à triple niveau n'a une Asem qu'à mi-temps, tout comme une classe de PS-MS, tandis qu'une classe de MS/GS et deux classes de MS (dont une à effectif réduit de 16 élèves) bénéficient d'une Asem à plein temps ou quasi.

Renseignements sur l'Asem de la classe

D'après les participants, les Asem attachées à leur classe ont plus de 40 ans pour 10 d'entre elles ; 9 d'entre elles ont moins de 5 ans d'ancienneté dans l'école, et 5 ont plus de 10 ans d'ancienneté dans le métier. Une minorité d'Asem porte une blouse ou un tablier en permanence.

Parmi les binômes PES-Asem, 11 sont constitués d'une Asem significativement plus âgée que le PES.

Si connu, son statut et son parcours

Les PES ne savent pas si l’Asem est titulaire du CAP Petite Enfance, et une grande majorité d’entre eux ne sait pas si elle est contractuelle ou fonctionnaire territoriale ; 5 d’entre eux disent qu’elle est fonctionnaire territoriale. Un seul PES sait que l’Asem a exercé une autre profession antérieurement. Un seul participant sait si l’Asem a déjà suivi des formations, et précise qu’elles sont liées à sa mission de nettoyage.

Une majorité (8) a déjà été affectée à une classe de PES avant cette année.

Comment s’est passé votre premier contact ?

La majorité des PES déclare que le premier contact a été très bon, et précise parfois : que l’Asem a été d’une grande aide au début, ou que son expérience avec des PES a été un appui, ou qu’elle s’est montrée rassurante, ou douce, ou bienveillante. Une PES s’est sentie très jugée dans un premier temps. Trois PES sont plus mitigés : l’Asem était distante au début, ou n’a pas été présentée par la directrice d’emblée, ou « ne parlait déjà pas beaucoup ».

Vous tutoyez-vous ?

Tous les PES disent tutoyer l’Asem de leur classe.

Avez-vous été informé(e) de l’emploi du temps précis (ses différentes missions dans la journée, notamment son temps de présence dans la classe) de l’Asem ?

Dans la moitié des cas, les PES ont découvert l’emploi du temps de l’Asem au fil des jours, ou en le lui demandant (une Asem l’a spontanément exposé). L’autre moitié dit avoir été informée, mais pas toujours précisément. Pas une seule fois le directeur ou la directrice n’a été évoqué(e) à ce sujet comme personne ressource.

Que demandez-vous à l’Asem de votre classe ?

La prise en charge d’un petit groupe en activité (ou « atelier ») revient très souvent dans les réponses (10 fois) sans plus de précisions, hormis au sujet des activités de peinture ou artistiques¹⁰⁷ (ou manuelles au sens large) qui sont évoquées 8 fois, avec des commentaires (frustrant pour le PES, mainmise de l’Asem sur la peinture, en lien avec le nettoyage). Une PES

¹⁰⁷ On pourra lire un très article très intéressant sur ce point : Montmasson-Michel, F. (2017). Les Atsem, les activités manuelles et la raison graphique. *Recherches en éducation*, 30 (novembre 2017), pages 125-137.

précise qu'elle n'a jamais confié encore d'atelier de langage à l'Asem, et ne lui confie pas les mathématiques ou l'écriture, faute de pouvoir lui faire comprendre ses exigences. L'aide à la préparation matérielle n'est évoquée qu'une fois, de même que l'aide pour la gestion de classe en regroupement (PS).

Par quel moyen (oralement, par le biais d'un écrit ?) anticipez-vous vos demandes (la veille par exemple) ?

La grande majorité des PES informe l'Asem de ce qui lui est demandé (prise en charge d'un atelier, préparation matérielle) oralement le jour même, plus rarement la veille (en lien avec la préparation). 5 PES mettent à disposition un écrit (impression du cahier journal, mot très précis, fiche de préparation ou cahier journal en consultation). Les PES informent rarement l'Asem du déroulement de la journée complète. Un PES précise qu'en présentant l'atelier qu'il souhaite lui confier, il s'assure que l'Asem semble à l'aise.

L'Asem a-t-elle un rapport d'autorité avec les enfants (par exemple le droit de les punir) ?

La grande majorité des PES répondent que l'Asem ne peut pas punir les élèves (et un participant dit que l'Asem se l'est permis quelquefois), mais plusieurs évoquent l'autorité naturelle de l'Asem, qui est pour eux une aide dans la gestion de la classe, ou à l'inverse, qui peut être brutale verbalement envers les élèves. Il n'est pas dit que ce point a été formellement discuté entre les acteurs. Seuls trois PES disent que l'Asem a le droit de punir les élèves, il est précisé que l'Asem n'en fait que très rarement usage (concernant la propreté), ou qu'elle agit de manière brusque.

L'Asem est-elle attentive à doser son aide envers les élèves quand elle a la charge d'un atelier ?

Les PES sont autant (6) à déclarer que l'Asem aide trop les élèves, que les PES qui trouvent qu'elle dose son aide. Les premiers précisent qu'elle aime « le travail bien fait » (et la PES ne lui confie plus de mathématiques pour cette raison), voire qu'elle repasse derrière les élèves pour améliorer le rendu, ou qu'elle aide pour réduire des tâches de ménage ensuite (peinture, cuisine). Deux PES disent autre chose : l'une concède qu'elle ne le sait pas vraiment, puisqu'elle est alors occupée avec d'autres élèves, l'autre dit que l'Asem aidait trop les élèves au début de l'année mais qu'à force d'en parler, la situation s'est améliorée.

L'Asem est-elle pour vous une force de proposition et/ou de conseils ?

Très majoritairement, les PES (11) répondent que l'Asem est une source de conseils (spontanés ou sollicités), essentiellement sur des questions pratiques, techniques, d'organisation ou de situations de classe. Deux PES insistent sur « le regard bienveillant [...] qui fait évoluer » ou sur l'expérience qu'apporte l'Asem, « tout en restant respectueuse de [la] relation enseignante/Asem ». Deux PES semblent dire que ce n'est pas vraiment le cas (précisant notamment que le conseil est sollicité pour les activités salissantes, afin d'éviter un conflit ensuite). Un participant rapporte que les conseils sont parfois assortis d'un « ça ne va pas marcher », déstabilisant au début de l'année, mais dit se sentir de plus en plus légitime.

Comment qualifieriez-vous votre relation ? Est-ce pour vous une relation de collaboration ?

Une très grande majorité des PES affirme que leur relation avec l'Asem est une relation de collaboration (une PES modère son propos, attachant la notion de collaboration à une égalité de formation), indiquant partager la « même vision de leurs rôles respectifs et de la maternelle », le « même objectif : aider les élèves à apprendre », déclarant que cette collaboration « essentielle pour le bon fonctionnement de la classe » joue un rôle « pour [son] évolution en tant que PES et pour le bien-être des élèves ». Une PES pense que sa collaboration serait améliorable par la communication, et 3 PES considèrent que la relation n'est pas vraiment une relation de collaboration (soit par insuffisance, soit du fait de la PES, pensant qu'elle devrait plus impliquer l'Asem).

Savez-vous comment l'Asem vit son changement de rôle au moment des TAP ?

Seuls 4 PES ont apporté une réponse venant de l'Asem (2 aiment les TAP, 1 non, 1 est en grève des TAP depuis la rentrée). Les autres ont répondu selon ce qu'ils ont observé ou ressenti : une majorité pense que l'Asem aime cette mission, 3 pensent qu'elle ne l'aime pas vraiment (dont une qui la trouverait fatigante mais ne le montre pas). Une PES évoque chez l'Asem une « posture enseignante » lors des TAP, et 3 PES évoquent des difficultés matérielles : manque de matériel fourni par l'encadrement du périscolaire, manque de place pour ranger son matériel, la préparation prend du temps en dehors du service.

Enfin : qu'est-ce qui selon vous pourrait améliorer/simplifier/fluidifier la relation ou la collaboration ?

Les réponses sont extrêmement variées quant aux pistes d'améliorations de la collaboration. Les seules qui reviennent ont trait à la communication : un meilleur mode de communication revient 4 fois (de la part du PES : anticipation, support écrit communiqué à l'Asem qui présente le planning de la journée ou de la semaine, et permette également une meilleure compréhension du programme par l'Asem) ; plus de temps de communication revient 2 fois (y compris du temps informel, pour enrichir la relation interpersonnelle).

Les autres propositions sont : que le PE connaisse mieux les missions des Asem, ; le planning de l'Asem pour améliorer l'organisation ; que le PE confie plus de responsabilités à l'Asem ; que la collaboration s'inscrive dans la durée ; que chacun trouve sa place ; de travailler la relation de confiance ; de créer des ponts avec les TAP.

3.3.2. Invariants à considérer

Il me semble qu'il ressort de cette synthèse et de ma propre expérience un certain nombre de points d'attention d'ordres variés qui seraient autant de ressorts favorables à la collaboration PES-Asem :

– l'information partagée, la communication : de la direction de l'école vers le PES (emploi du temps de l'Asem remis au plus tôt), du PES vers la direction de l'école ou les collègues (ne pas rester isolé si la relation est difficile sur certains points), du PES à l'Asem (prévisionnel de la journée, voire de la semaine ou la demi-semaine), de l'Asem au PES (retour d'observations) ;

– la connaissance des textes, des référentiels métiers (règlement de service des Asem pour les enseignants, grandes lignes du programme pour les Asem) ;

– la formation à la collaboration enseignant-Asem (dans le cadre de l'INSPÉ, du partenariat EN-ville) – pourquoi ne pas organiser des présentations communes formateurs-Asem lors des journées de pré-rentrée dédiées PES affectés en maternelle ;

– la considération, la reconnaissance du travail de l'autre, de ses efforts ;

– pour le PES : discerner ce qu'il veut, veut bien, ne veut pas voir ou voir faire dans la classe ;

– le dialogue, la clarification (ne pas rester sur des non-dits) ;

– la confiance (préalable nécessaire pour construire ensemble à partir d’une relation débutante) ;

– la diplomatie dans l’échange.

4. Prolongements

Au terme de ce mémoire, je proposerai plusieurs pistes de réflexion, dans des axes variés, qu’il m’intéresserait d’approfondir, en lien direct ou connexe avec mon sujet d’étude :

– creuser dans le champ de la sociologie des personnels municipaux des écoles (qui sont les Asem, parcours scolaire et professionnel) ;

– mener une enquête sur les données parisiennes : rencontrer des personnels d’encadrement (CASPE, DASCO), au sujet de la formation initiale et continue des Asem, du recrutement (concours, contractuels).

– suivre les PES qui ont répondu à mon questionnaire dans leurs premières années d’enseignement en maternelle (le cas échéant) pour voir comment leurs représentations de cette collaboration évolue ;

– étudier la place et le rôle du second adulte dans les pédagogies alternatives ;

– étudier la collaboration de l’enseignant avec un autre professionnel dans la classe : l’AESH ;

– étudier les spécificités de l’accueil et de l’encadrement des enfants dans les autres systèmes éducatifs européens (enseignement pré-élémentaire) ;

– un regret... j’aurais aimé pouvoir interroger les Asem des PES qui ont répondu au questionnaire, et les observer ensemble dans leurs classes.

Conclusion

On l'aura compris, dans les textes comme dans les faits, les Atsem ne sont plus le personnel d'appoint d'hier, « femmes de service » dont le recrutement a longtemps été social, que l'enseignant appelait en cas de besoin et qui travaillait pour l'essentiel hors de la classe, ou quand les élèves n'y étaient pas. Les Atsem sont aujourd'hui de véritables professionnel(e)s de la petite enfance, qualifié(e)s, pleinement parties-prenantes de la vie de la classe aux côtés de l'enseignant, et aux côtés des élèves tout au long de la journée. S'il est des invariants dans leurs attributions – l'entretien de la classe et du matériel, les soins d'hygiène et l'accueil des enfants – les Atsem ont également un rôle éducatif et d'aide pédagogique reconnu, complémentaire du rôle et des missions de l'enseignant. Les voici collaborateurs dans la classe maternelle, deux professionnels pour une classe, en somme – qui se voient travailler.

Pour l'Atsem, l'injonction est complexe : être complémentaire de l'enseignant sans empiéter sur son domaine... mais elle l'est aussi pour l'enseignant : partager le travail avec l'Asem dans la classe – donc implicitement déléguer, encadrer – sans relation hiérarchique, en assumant l'entière responsabilité pédagogique. Si cette complémentarité institutionnalisée entre l'enseignant et l'Asem est une chance pour les élèves de maternelle, l'équilibre pour mener à bien le travail en commun dans les meilleures conditions est particulièrement complexe à trouver – et peut-être plus encore depuis la mise en place de la réforme des rythmes scolaires qui a exacerbé des questions larvées – et les acteurs eux-mêmes y sont encore insuffisamment accompagnés, malgré les éclairages apportés par des missions institutionnelles récentes sur le sujet.

Pour l'enseignant(e) débutant(e) en maternelle, nous l'avons vu, la tâche est plus complexe encore, et l'accompagnement d'autant plus nécessaire pour qu'il ou elle puisse véritablement intégrer l'Asem à cette expérience première d'enseignement, et nouer une relation de collaboration qui satisfasse pleinement à la mission qui leur est confiée par l'institution – la réussite de tous les élèves.

Mais les ressorts sont nombreux et l'enjeu formidable : je conclurai en effet en affirmant avec force combien, en dépit de moments de tension qui n'ont certes jamais duré ni eu de conséquences dommageables sur la vie de la classe, mais qui auraient pu s'avérer très difficiles à gérer avec une personnalité différente de celle de l'Asem attachée à ma classe, et grâce à tous les ajustements auxquels nous avons dû, l'une comme l'autre, procéder sans même l'explicitier parfois, j'ai précisément pu en cette année de stage, grâce à cette collaboration obligée, approcher, préciser, et même affirmer ma posture professionnelle d'enseignante.

Références bibliographiques

1. Ouvrages

Luc, J.-N. (dir.) (1982), *La Petite Enfance à l'école, XIX^e-XX^e siècles (Bibliothèque de l'Histoire de l'Éducation, 1)*. Paris : Institut national de recherche pédagogique.

Astori, D., Brisset, F., Lloyd, F., Louet, M.-C., Nouhant J.-C., Rabottin J.-P., Raffault, É., introduction de Houchot, A. (2005). *Les Agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles*. Orléans : CRDP des Pays de la Loire.

Vasse, T., préface de Bouysse, V., avant-propos de Paillard, C. (2008). *Atsem-enseignant : travailler ensemble. Le partenariat ville-école en question*. Nantes : CRDP des Pays de la Loire.

Bedo, G. (2014). *Atsem. Les outils pour bien appréhender un statut particulier*. Voiron : Territorial éditions.

Marzouk, V., Méjan, C. et Vasse, T., préface de Bouysse, V. (2019). *Enseignants-Atsem. Des professionnalités complémentaires*. Futuroscope : Réseau Canopé.

2. Articles dans une revue

Garnier, P. (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*, 43 (2010/1), pages 101-109, en ligne :

<https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2010-1-page-101.htm>

Montmasson-Michel, F. (2017). Les Atsem, les activités manuelles et la raison graphique. *Recherches en éducation*, 30 (novembre 2017), pages 125-137, en ligne :

http://co-education37.fr/wp-content/uploads/2017/12/REE_30.pdf

3. Textes officiels

Décrets, codes, règlements

Décret n° 92-850 du 28 août 1992 portant statut particulier du cadre d'emplois des agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles, JORF n° 201 du 30 août 1992, en ligne :

<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000541270>

Décret n° 2006-1694 du 22 décembre 2006 portant modification de diverses dispositions applicables aux fonctionnaires territoriaux de catégorie C, en ligne :

<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000819283>

Décret n° 2018-152 du 1^{er} mars 2018 portant diverses dispositions statutaires relatives aux agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles, JORF n° 0052 du 3 mars 2018, en ligne :

<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000036666089/>

Article R*412-127 du code des communes, version en vigueur depuis le 16 mai 1981, en ligne :

https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000006349817/

Mairie de Paris, Règlement de service des agents spécialisés des écoles maternelles, adopté en comité technique paritaire le 20 juin 2013, en ligne (site syndical) :

<http://sections.se-unsa.org/75/IMG/pdf/reglement-de-service-des-asem.pdf>

Programme et accompagnements

Ministère de l'Éducation Nationale (MEN), Programme d'enseignement de l'école maternelle, BOEN spécial n° 2 du 26 mars 2015 ; version consolidée publiée BO n° 31 du 30 juillet 2020, en ligne :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/24/3/Programme2020_cycle_1_comparatif_1313243.pdf

MEN, Note de service, Outil d'accompagnement : descripteurs des degrés d'acquisition des compétences à l'entrée dans le métier, BO n° 13 du 26 mars 2015, en ligne :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/13/04/3/encart6379_fiche14_404043.pdf

MEN, Note de service, Circulaire de rentrée 2019, BO n° 22 du 29 mai 2019, en ligne :

<https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915810C.htm>

MEN, Note de service, Recommandations pédagogiques, BO n° 22 du 29 mai 2019, en ligne :

https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=142293

MEN/Eduscol, Ressources maternelle. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie I.1. L'oral. L'oral travaillé dans les situations ordinaires, en ligne :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/41/5/Ress_c1_langage_oral1.1_456415.pdf

Le Langage à l'école maternelle, Ressources pour faire la classe, CNDP, 2011, en ligne :

https://media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle_web_182488.pdf

Rapports

IGEN et Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche, L'école maternelle, rapport n° 2011-108, octobre 2011, en ligne :

http://media.education.gouv.fr/file/2011/54/5/2011-108-IGEN-IGAENR_215545.pdf

Conseil supérieur de la fonction publique territoriale, L'impact sur les personnels territoriaux et l'organisation des services de la mise en place de la réforme des rythmes scolaires, rapport intermédiaire, juillet 2014, en ligne :

https://www.csfpt.org/sites/default/files/32_-_rapport_rythmes_scolaires.pdf

Conseil supérieur de la fonction publique territoriale, Les agent(e)s territoriaux spécialisé(e)s des écoles maternelles, rapport du 2 février 2017, en ligne :

https://www.csfpt.org/sites/default/files/35_-_rapport_atsem.pdf

Communiqué de presse de Philippe Laurent, en ligne :

https://www.csfpt.org/sites/default/files/1_bis_-_communique_de_presse_sur_le_rapport_atsem_0.pdf

Discours d'Annick Girardin, en ligne :

https://www.fonction-publique.gouv.fr/files/files/Espace_Presse/girardin/20170213-discours-Atsem.pdf

IGEN-IGA (Inspection générale de l'Éducation nationale – Inspection générale de l'administration), Les missions des Atsem (agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles), rapport n° 2017-068, juillet 2017, en ligne :

<https://www.education.gouv.fr/les-missions-des-agents-territoriaux-specialises-des-ecoles-maternelles-atsem-4769>

Communiqué de presse de J.-M. Blanquer et G. Darmanin sur la publication du rapport, en ligne :

<http://proxy-pubminefi.diffusion.finances.gouv.fr/pub/document/18/22830.pdf>

4. Pages sur Internet

Bouysse, V., *Réussir ensemble en maternelle : la relation enseignants / Atsem*, Conférence du 12 juin 2019 à la Direction territoriale Occitanie, en ligne (intervention captée en vidéo transcrite en annexe) :

<https://www.reseau-canope.fr/notice/reussir-ensemble-en-maternelle-la-relation-enseignants-atsem.html>

Bouysse, V., *Point de vigilance : la place des Atsem*. Groupe départemental Maternelle du Cher, 2018, en ligne (intervention captée en vidéo partiellement transcrite en annexe) :

<https://www.dailymotion.com/video/x6c0osw?syndication=273844>

Stéphan, V., Hardy-Vulbeau, J., Fiche de lecture du livre *Atsem-enseignant : travailler ensemble* de Thierry Vasse, en ligne :

https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p2_1061628/fiche-de-lecture-du-livre-atsem-enseignant-travailler-ensemble-thierry-vasse?details=true

Pétreault, G., *Taux d'encadrement et rôle des Atsem*, Réseau Canopé, 2020, en ligne :

<https://www.reseau-canope.fr/notice/taux-dencadrement-et-role-des-atsem.html>

Dossier de presse des Assises de l'école maternelles, en ligne :

<https://www.education.gouv.fr/assises-de-l-ecole-maternelle-l-instruction-obligatoire-des-3-ans-9692>

Table des annexes

Annexe 1. Principaux textes officiels en vigueur relatifs aux Atsem, ou précisant leur rôle dans la vie de l'école ou de la classe.

Annexe 2. Évolution chronologique des textes relatifs aux missions des Atsem.

Annexe 3. Statistiques 2018 concernant les Atsem.

Annexe 4. Extrait de la brochure 2021 présentant le concours d'Asem de la Ville de Paris ; Mairie de Paris, Règlement de service des agents spécialisés des écoles maternelles (extrait).

Annexe 5. Avant-propos du rapport du Conseil supérieur de la fonction publique territoriale (CSFPT).

Annexe 6. Synthèse du rapport conjoint de l'Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN) et de l'Inspection générale de l'administration (IGA).

Annexe 7. Réussir ensemble en maternelle : la relation enseignants/Atsem. Conférence de Viviane Bouysse (IGEN) à la Direction territoriale Occitanie, 12 juin 2019.

Annexe 8. Point de vigilance : la place des Atsem. Intervention de Viviane Bouysse Groupe départemental Maternelle du Cher, 2018.

Annexe 9. Plan de regroupement.

Annexe 10. Algorithmes en petite section.

Annexe 11. Fiches du jour.

Annexe 12. Questionnaire : PES en maternelle – Asem de la classe.

[Annexe 1]

PRINCIPAUX TEXTES OFFICIELS EN VIGUEUR RELATIFS AUX ATSEM, OU PRÉCISANT LEUR RÔLE DANS LA VIE DE L'ÉCOLE OU DE LA CLASSE¹⁰⁸

– CODE DES COMMUNES –

Article R*412-127¹⁰⁹

Toute classe maternelle doit bénéficier des services d'un agent communal occupant l'emploi d'agent spécialisé des écoles maternelles et des classes enfantines.

Cet agent est nommé par le maire après avis du directeur ou de la directrice.

Son traitement est exclusivement à la charge de la commune.

Pendant son service dans les locaux scolaires, il est placé sous l'autorité du directeur ou de la directrice.

Article R*414-29

Après avis du directeur ou de la directrice, le maire peut, dans les formes réglementaires, mettre fin aux fonctions d'un agent spécialisé des écoles maternelles et des classes enfantines.

– CODE DE L'ÉDUCATION –

Article L111-3

Dans chaque école, collège ou lycée, la communauté éducative rassemble les élèves et tous ceux qui, dans l'établissement scolaire ou en relation avec lui, participent à l'accomplissement de ses missions¹¹⁰.

Elle réunit les personnels des écoles et établissements, les parents d'élèves, les collectivités territoriales, les associations éducatives complémentaires de l'enseignement public ainsi que les acteurs institutionnels, économiques et sociaux, associés au service public de l'éducation.

Article D411-8 (extrait)

Dans chaque école, un projet d'école est élaboré par le conseil des maîtres avec les représentants de la communauté éducative. Il est adopté, pour une durée comprise entre trois et cinq ans, par le conseil d'école conformément aux dispositions de l'article D. 411-2.

Article D321-16 (extrait)

L'équipe éducative est composée des personnes auxquelles incombe la responsabilité éducative d'un élève ou d'un groupe d'élèves. Elle comprend le directeur d'école, le ou les maîtres et les parents concernés, le psychologue scolaire et les enseignants spécialisés intervenant dans l'école, éventuellement le médecin de l'Éducation nationale, l'infirmière scolaire, l'assistante sociale et les personnels contribuant à la scolarisation des élèves handicapés dans l'école. Le

¹⁰⁸ D'après : IGEN-IGA, Les missions des Atsem, rapport n° 2017-068, juillet 2017, Annexe 4, pages 77-90.

¹⁰⁹ Version en vigueur depuis le 16 mai 1981.

Version en vigueur du 5 avril 1977 au 16 mai 1981 : « La femme de service, attachée à toute école maternelle et à toute classe enfantine, est nommée par le maire sur la proposition de la directrice.

Le traitement de la femme de service est exclusivement à la charge de la commune. »

¹¹⁰ Les passages intéressant le plus directement notre sujet sont ici passés en rouge.

directeur d'école peut recueillir l'avis des agents spécialisés des écoles maternelles.

Elle est réunie par le directeur chaque fois que l'examen de la situation d'un élève ou d'un groupe d'élèves l'exige qu'il s'agisse de l'efficacité scolaire, de l'assiduité ou du comportement.

Article D411-1 (extrait)

Assistent avec voix consultative aux séances du conseil d'école pour les affaires les intéressant :

a) Les personnels du réseau d'aides spécialisées non mentionnés au septième alinéa (4°) du présent article ainsi que les médecins chargés du contrôle médical scolaire, les infirmiers et infirmières scolaires, les assistants de service social et les agents spécialisés des écoles maternelles.

– TEXTES RELATIFS AUX DIRECTEURS D'ÉCOLE –

Décret n°89-122 du 24 février 1989 relatif aux directeurs d'école (extrait)

Il organise le travail des personnels communaux en service à l'école qui, pendant leur service dans les locaux scolaires, sont placés sous son autorité.

Référentiel métier des directeurs d'école – Circulaire n° 2014-163 du 1 décembre 2014 (extrait)

Le directeur organise le service et contrôle l'activité des personnels territoriaux, pendant leur temps de service à l'école, ainsi que des personnels contractuels affectés à l'école. [...]

Le directeur représente l'institution scolaire auprès de la commune.

– PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCOLE MATERNELLE –

Arrêté du 18 février 2015 – JO du 12 mars 2015 – BOEN spécial n° 2 du 26 mars 2015 (extrait)

1. Une école qui s'adapte aux jeunes enfants

1.2. Une école qui accompagne les transitions vécues par les enfants

L'école maternelle construit des passerelles au quotidien entre la famille et l'école, le temps scolaire et le temps périscolaire. Elle joue aussi un rôle pivot à travers les relations qu'elle établit avec les institutions de la petite enfance et avec l'école élémentaire.

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. Tout en gardant ses spécificités, l'école maternelle assure les meilleures relations possibles avec les différents lieux d'accueil et d'éducation au cours de la journée, de la semaine et de l'année.

– RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DES MÉTIERS DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION –

Arrêté du 1^{er} juillet 2013 – BO n° 30 du 25 juillet 2013

Rien de spécifique.

Outil d'accompagnement : descripteurs des degrés d'acquisition des compétences à l'entrée dans le métier – Note de service du MEN, BO n° 13 du 26 mars 2015 (extrait)

Relativement à la compétence P4, commune à tous les professeurs : Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves :

En particulier, à l'école

À l'école maternelle, savoir accompagner l'enfant et ses parents dans la découverte progressive de l'école, de ses règles et de son fonctionnement, voire par une adaptation de la première scolarisation, en impliquant, le cas échéant, d'autres partenaires.

Adapter, notamment avec les jeunes enfants, les formes de communication en fonction des situations et des activités (posture, interventions, consignes, conduites d'étayage).

Apporter les aides nécessaires à l'accomplissement des tâches proposées, tout en laissant aux enfants la part d'initiative et de tâtonnement propice aux apprentissages.

Gérer le temps en respectant les besoins des élèves, les nécessités de l'enseignement et des autres activités, notamment dans les classes maternelles et les classes à plusieurs niveaux.

Gérer l'espace pour favoriser la diversité des expériences et des apprentissages, en toute sécurité physique et affective, spécialement pour les enfants les plus jeunes

Degré d'acquisition 1

À l'école maternelle, prend en compte la présence de l'Atsem pour prévoir l'organisation des activités et construire le cadre des apprentissages.

– RECOMMANDATIONS PÉDAGOGIQUES DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DOCUMENTS D'ACCOMPAGNEMENT DES PROGRAMMES –

Le Langage à l'école maternelle, Ressources pour faire la classe, CNDP, 2011 (Programme de 200) (extrait)

Partie 2 – S'approprier le langage

[...]

Les adultes dans l'école

Les moments de repas, de repos, d'habillage et de déshabillage, de gestion de la propreté... ne sont pas des moments anodins ; articulés à de vrais besoins non simulés, ils constituent autant de situations de communication authentiques, permettant d'exprimer des envies, des ressentis, des besoins qui assurent la permanence de la sécurité physique et affective de chaque enfant en même temps qu'elles favorisent le développement des capacités langagières. **Plus encore que l'enseignant, au travers de leur fonction éducative, les Atsem sont souvent les partenaires privilégiés d'une relation duelle, lors de ces moments de vie quotidienne, qui favorisent des conversations « naturelles », comparables à celles qui s'instaurent entre un parent et son enfant dans la vie familiale.**

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 « à-peu-près » syntaxique. Ils renforceront par là même la responsabilité de chacun dans une activité propice à la formation langagière de chaque enfant.

[...]

Une posture professionnelle

L'enseignant en école maternelle doit être, par définition, un expert en matière d'apprentissage de la langue. Cette dimension d'expertise doit rayonner sur les partenaires de langage qui peuvent contribuer eux aussi à entretenir les acquis des enfants dans des temps plus informels. En particulier, l'Atsem peut être guidé par le maître de la classe pour renforcer son action dans le domaine de l'apprentissage du lexique et de la syntaxe. En explicitant ses objectifs et en montrant des manières de faire, l'enseignant peut induire des comportements favorables chez l'Atsem. Les enfants pourront ainsi bénéficier d'un temps d'exposition plus important à une langue de qualité. Tous les moments de la vie de la classe sont propices à l'apprentissage de mots nouveaux et ce serait dommage qu'ils ne soient pas exploités : ainsi le moment de l'habillage ou de la collation sont-ils des temps privilégiés. La relecture d'une histoire bien connue à deux ou trois enfants est un autre exemple de tâche que l'on peut confier à l'Atsem, pour prolonger un temps d'apprentissage ou entretenir les acquis. Cette collaboration peut être très productive quand elle est conduite avec rigueur, dans le respect des rôles dévolus à chacun.

MEN – Ressources maternelle¹¹¹ – Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, Eduscol, septembre 2015 (extrait)

Partie I.1 – L'oral

L'oral travaillé dans les situations ordinaires

3. Rôle de l'Atsem

[...]

Les Atsem exercent un rôle éducatif en direction des enfants accueillis en classe maternelle sur le temps scolaire et périscolaire. Dans la plupart des cas, ils sont souvent plus longtemps en présence des enfants accueillis que les enseignants ; il est donc indispensable de les sensibiliser à la question du langage oral dans leur action éducative. Les associer à l'acquisition des usages de ce type d'oral permet de démultiplier les temps individuels d'interactions adultes-enfants sur le temps scolaire et d'assurer une continuité éducative sur tous les temps de la journée à l'école.

Il est nécessaire que l'équipe enseignante et l'équipe des Atsem prennent un temps chaque année (au moment de la prérentrée de préférence) pour définir leur projet en langage et les rôles complémentaires au sein de la communauté éducative :

- Les modalités d'acquisition du langage oral y sont évoquées :
 - > l'importance des « pointer » du doigt en situation avec un vocabulaire précis et adapté ;
 - > des interactions valorisantes et sécurisées ;
 - > des formulations correctes.
- Les moments propices à ces interactions et permettant de travailler le vocabulaire en situation sont repérés : par exemple,
 - > le rangement : le lexique concernant les lieux, les objets, les jeux, les prépositions de positionnement, les actions, etc. ;
 - > la sieste et l'habillage : le lexique concernant les vêtements, partie du corps, prépositions de positionnement, etc. ;
 - > l'hygiène : le lexique concernant les parties du corps, l'eau, les actions, etc. ;

¹¹¹ Voir bibliographie. En ligne :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/41/5/Ress_c1_langage_oral1.1_456415.pdf

- > l'arrivée et le départ : le lexique et les expressions concernant les salutations. ;
- > les moments de vie dominés par une émotion, un sentiment qui permettent de nommer et décrire le lexique et les expressions les concernant ;
- > les événements, les incidents ;
- > les événements sociaux (goûter d'anniversaire, fête, etc.).

Le temps périscolaire se prête aussi aux interactions :

- les repas : le lexique concernant les aliments, le matériel, le goût, les actions y [est travaillé] en contexte ;
- les jeux à règles ;
- les jeux d'imitation.

Circulaire de rentrée 2019 – Note de service, BO n° 22 du 29 mai 2019 (extrait)

Les priorités pour l'école primaire

I. L'école maternelle, école de l'épanouissement et du langage

1. Développer la sécurité affective à l'école maternelle

Par leurs attitudes et leurs paroles, les adultes qui participent à l'instruction et à l'éducation d'un enfant ont un impact affectif susceptible de l'inhiber ou de lui donner confiance en lui-même. C'est pourquoi il est crucial que les parents et la communauté éducative soient unis par les mêmes valeurs et se soutiennent mutuellement. [...]

Travailler en synergie avec les Atsem

La coopération nécessaire avec les parents et responsables légaux des élèves implique l'ensemble de la communauté éducative, au sein de laquelle les Atsem ont un rôle majeur à jouer. Aux côtés des professeurs des écoles, les Atsem sont des figures d'attachement importantes pour les élèves, et participent activement à leur sécurité matérielle et affective. Leurs compétences contribuent pleinement au bien-être des élèves et à la mise en œuvre des activités dans la classe. Afin de renforcer et d'enrichir l'organisation éducative, des formations associant Atsem et professeurs des écoles seront recherchées dans tous les départements, en lien avec les collectivités territoriales de référence.

Recommandations pédagogiques – Note de service, BO n° 22 du 29 mai 2019 (extrait)

L'école maternelle, école du langage [...]

Stimuler et structurer le langage oral

L'enfant apprend à parler en s'appropriant la langue des adultes, celle de ses parents, de sa famille et de ceux avec qui il vit au quotidien. L'intensité de l'exposition des enfants au langage parlé et la qualité de ce langage sont essentielles dans ce processus d'appropriation. [...]

Dès qu'il va à l'école, l'élève poursuit ce processus d'appropriation en prenant modèle sur les professeurs des écoles, et tous les adultes présents. Le langage des enseignants devient donc un langage de référence qui se doit d'être lexicalement précis et syntaxiquement correct en toute situation, de même que le langage de tous les adultes dans la classe. [...]

L'enfant apprend à parler principalement avec l'adulte. L'apprentissage par les pairs n'est pas suffisant, et l'échange avec un adulte, attentif au maintien de l'attention de l'enfant, est beaucoup plus efficace. Sollicités et stimulés par les professeurs qui ont à leur égard une exigence adaptée, les élèves affinent leur capacité à parler et à comprendre, dans des situations

de jeu, d'action, d'exploration et de vie quotidienne au sein de la classe. Tous les adultes présents, les enseignants comme les Atsem, engagent un dialogue adapté avec l'élève, se montrent désireux de mieux comprendre, sollicitent des précisions, des reformulations, posent des questions ouvertes. Ils conduisent ainsi les jeunes élèves à dire ce qu'ils voient, ce qu'ils font, ce qu'ils imaginent, ce qu'ils ressentent, mais aussi à enrichir leur capacité de nommer, de désigner, de dire.

[Annexe 2]

ÉVOLUTION CHRONOLOGIQUE DES TEXTES RELATIFS
AUX MISSIONS DES ATSEM¹¹²

Décret du 2 août 1881 relatif à l'enseignement, au personnel et à l'inspection des écoles maternelles – Articles 34 (extrait) et 36

Dans toute école maternelle publique recevant plus de vingt-cinq enfants, la directrice est assistée par une femme de service.

La femme de service est nommée, dans chaque école maternelle publique, par la directrice, avec agrément du maire ; elle est révoquée dans la même forme.

Décret organique de l'enseignement primaire du 18 janvier 1887 – Article 8

Une femme de service doit être attachée à toute école maternelle.

Elle est nommée par la directrice, avec agrément du maire, et peut être révoquée dans la même forme. Le traitement de la femme de service est exclusivement à la charge de la commune.

Décret n° 71-720 du 1^{er} septembre 1971 relatif aux conditions de nomination des femmes de service dans les écoles maternelles – Article 1^{er}

Le deuxième alinéa de l'article 8 du décret du 18 janvier 1887 susvisé est remplacé par les dispositions suivantes :

« Elle est nommée par le maire sur proposition de la directrice et révoquée dans la même forme » (le reste de l'article sans changement).

Arrêté du 27 avril 1971 – Tableau indicatif des emplois communaux – Annexe II

Personnel de service. Agent spécialisé des écoles maternelles et de classes enfantines : agent chargé de l'assistance au personnel enseignant pour l'hygiène des très jeunes enfants, ainsi que la mise en état de propreté des locaux et du matériel servant à ces enfants pour leur repos et leurs ébats.

Décret n° 92-850 du 28 août 1992 portant statut particulier du cadre d'emplois des agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles¹¹³ – Article 2

Version en vigueur du 30 août 1992 au 1^{er} janvier 2007

Les agents spécialisés des écoles maternelles 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 agents spécialisés des écoles maternelles participent à la communauté éducative.

Version en vigueur du 1^{er} janvier 2007 au 29 février 2008

Premier alinéa inchangé, ajout de deux alinéas.

¹¹² D'après : IGEN-IGA, Les missions des Atsem, rapport n° 2017-068, juillet 2017, Annexe 5, page 89.

¹¹³ <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGIARTI000036669280/2018-03-04/#LEGIARTI000036669280>

Les agents spécialisés des écoles maternelles 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 agents spécialisés des écoles maternelles participent à la communauté éducative.

Elles peuvent, également, être chargées de la surveillance des très jeunes enfants dans les cantines. Elles peuvent, en outre, 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.

Version en vigueur du 29 février 2008 au 4 mars 2018

Remplacement de « elles » par « ils » dans les deuxième et troisième alinéas.

Les agents spécialisés des écoles maternelles 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 agents spécialisés des écoles maternelles participent à la communauté éducative.

Ils peuvent, également, être chargés de la surveillance des très jeunes enfants dans les cantines. Ils peuvent, en outre, être chargés, en journée, des mêmes missions dans les accueils de loisirs en dehors du domicile parental des très jeunes enfants.

Ils peuvent également assister les enseignants dans les classes ou établissements accueillant des enfants handicapés.

Version en vigueur depuis le 4 mars 2018¹¹⁴

La dernière phrase du premier alinéa constitue la première du deuxième alinéa, qui comporte des ajouts importants ; la dernière phrase du deuxième alinéa reprend le troisième alinéa de la version précédente avec un changement notable de « participent » à « appartiennent », et le troisième alinéa est directement issu du deuxième alinéa de la version précédente, moyennant un ajout concernant les activités périscolaires (en rapport avec l'aménagement des rythmes éducatifs).

Les agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles sont chargés de l'assistance au personnel enseignant pour l'accueil et l'hygiène des enfants des classes maternelles ou enfantines ainsi que de la préparation et la mise en état de propreté des locaux et du matériel servant directement à ces enfants.

Les agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles appartiennent à la communauté éducative. Ils peuvent participer à la mise en œuvre des activités pédagogiques prévues par les enseignants et sous la responsabilité de ces derniers. Ils peuvent également assister les enseignants dans les classes ou établissements accueillant des enfants à besoins éducatifs particuliers.

En outre, ils peuvent être chargés de la surveillance des enfants des classes maternelles ou enfantines dans les lieux de restauration scolaire. Ils peuvent également être chargés, en journée, des missions prévues au premier alinéa et de l'animation dans le temps périscolaire ou lors des accueils de loisirs en dehors du domicile parental de ces enfants.

¹¹⁴ Cette version est postérieure au rapport d'inspection conjoint de l'IGEN-IGA de juillet 2017 sur les missions des Atsem, cité plus haut en référence.

MEN/DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance), Repères et références statistiques 2020, pages 298-299**Les personnels non enseignants du scolaire**

Outre les personnels rémunérés par le ministère en charge de l'Éducation nationale, 54 800 agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (Atsem) sont affectés dans les écoles maternelles publiques de l'Éducation nationale, au 1^{er} décembre 2018 (3). 86 % des Atsem sont fonctionnaires ou stagiaires et environ un tiers travaille à temps partiel. Par ailleurs, 99,4 % sont des femmes. Les Atsem ont en moyenne 47 ans.

3 Les agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles en 2018-2019

	Effectifs			Âge moyen	
	Total	Part des femmes (%)	Part des temps partiels (%)	Femmes	Hommes
Titulaires	46 150	99,5	28,9	49,3	45,6
Stagiaires	1 057	99,6	46,6	38,1	n.s.
Contractuels	7 590	98,9	64,8	39,9	33,5
Ensemble	54 797	99,4	34,2	47,7	42,4

► Champ : France métropolitaine + DROM (hors Mayotte). Agents en activité au 1^{er} décembre 2018.

© DEPP

[Annexe 4]

EXTRAIT DE LA BROCHURE 2021 PRÉSENTANT LE CONCOURS D'ASEM DE LA VILLE DE PARIS

<https://teleservices.paris.fr/fow/site-cep/jsp/site/Portal.jsp?page=fiche&id=1580>

« Votre rôle consiste à assister le personnel enseignant en école maternelle pour l'accueil, l'éducation et l'hygiène des enfants. Vous êtes normalement en charge des missions suivantes :

- Accueillir avec l'enseignant(e) les élèves et leur famille
- Assister l'enseignant(e) dans la préparation et/ou l'animation des activités pédagogiques
- Aider les élèves dans l'acquisition de l'autonomie
- Assister l'enseignant(e) dans l'hygiène corporelle des élèves
- Nettoyer le matériel pédagogique et les locaux pour garantir l'hygiène
- Animer des activités de loisirs, d'éveil, sportives et culturelles (sur le temps périscolaire)
- Accompagner durant l'interclasse les élèves à la cantine, assurer le service de cantine et aider les enfants à prendre leurs repas »

MAIRIE DE PARIS RÈGLEMENT DE SERVICE DES AGENTS SPECIALISÉS DES ÉCOLES MATERNELLES (extrait)

Article 3 : Le supérieur hiérarchique direct de l'Asem est le responsable des ressources humaines de la circonscription des affaires scolaires et de la petite enfance (CASPE) dans laquelle se situe l'école d'affectation.

Article 4 : Durant le temps scolaire, les Asem sont placés sous l'autorité fonctionnelle du directeur ou de la directrice d'école. [...] Le directeur informe les Asem sur le projet de l'école et les principales actions qui vont rythmer l'année. L'enseignant les informe sur le projet de la classe. Aux côtés des enseignants, les Asem participent à un échange et un partage d'informations concernant le comportement de l'enfant et les moments forts de l'école. Les Asem peuvent assister au conseil d'école lorsque des sujets les concernant sont évoqués. Lorsqu'il réunit l'équipe éducative, le directeur peut recueillir l'avis des Asem.

Article 6 : Aux côtés des enseignants

L'accueil : selon les modalités d'organisation existantes dans l'école, l'Asem participe avec l'enseignant à l'accueil des enfants. Il aide notamment les enfants de petite section à s'habiller et se déshabiller et leur montre comment ranger leurs affaires.

Les activités pédagogiques : L'Asem assiste l'enseignant pour la préparation et la réalisation des activités pédagogiques. [...]

Pendant le déroulement des activités pédagogiques, l'Asem peut aider l'enseignant, qui lui aura expliqué préalablement son projet, ses objectifs, les moyens mis en œuvre et l'assistance technique attendue. L'enseignant est seul responsable du déroulement des activités et des consignes données aux enfants.

L'hygiène : d'une façon générale, l'Asem est amené à prêter assistance au personnel enseignant pour l'hygiène corporelle des enfants.

Ateliers de motricité : l'enseignant est responsable de la conception et de la mise en œuvre des activités.

L'accueil des enfants nécessitant un accueil personnalisé : Les Asem doivent être informés de l'existence d'un PAI (projet d'accueil individualisé) ou d'un PPS (Projet Personnalisé de Scolarisation). L'Asem peut aider les enseignants, les auxiliaires de vie scolaire ou les auxiliaires d'intégration, dans les missions qui sont les leurs dans le cadre d'un PAI ou d'un PPS dont il est également signataire à titre personnel. En aucun cas, il ne peut se substituer à ces intervenants.

Article 10 : Pendant le temps périscolaire

L'atelier éducatif : Toutes les Asem animent les ateliers organisés par la Mairie de Paris dans le cadre de l'Aménagement des Rythmes Educatifs¹¹⁵. Sur ce temps, elles sont placées sous la responsabilité du Responsable Educatif Ville qui encadre l'équipe d'animation et organise les activités.

Article 12 : Les Asem ne peuvent remplacer un enseignant malade ou absent. Sauf cas de force majeure et très momentanément dans l'attente de la mise en place d'autres dispositions, il ne peut être demandé à un Asem d'assurer la garde des élèves.

¹¹⁵ C'est nous qui soulignons cette obligation spécifique à Paris.

[Annexe 5]

AVANT-PROPOS DU RAPPORT DU CONSEIL SUPÉRIEUR
DE LA FONCTION PUBLIQUE TERRITORIALE (CSFPT)



LES AGENT(E)S TERRITORIAUX
SPECIALISE(E)S
DES ECOLES MATERNELLES

Séance Plénière du 02 février 2017

Rapporteur : Monsieur Jésus DE CARLOS

Conseil supérieur de la fonction publique territoriale – Ministère de l'Intérieur
Place Beauvau – 75800 PARIS Cedex 08
Tél. : 01.53.43.84.10 – Fax : 01.53.43.84.11 – Site internet : www.csfpt.org

Avant-propos

Contexte

Les agents spécialisés des écoles maternelles (ATSEM) sont des agents territoriaux qui ont un rôle éducatif auprès des enfants de moins de 6 ans. Bien qu'appréciés par les familles et plus particulièrement par les parents qui leur sont souvent très reconnaissants, ils subissent depuis quelques années une véritable mutation de leurs missions professionnelles.

En effet, la réforme des rythmes scolaires et le développement légitime des politiques publiques d'éducation ont sensiblement élargi le rôle et le champ d'intervention des ATSEM.

Dans le même temps, leur conditions de travail et de carrière se sont fragilisées compte-tenu de l'imprécision voire de l'absence de cadre réglementaire en matière de présence, d'interventions floues sur certaines tâches et d'encadrement de groupes d'enfants dans la classe de maternelle et pendant le temps scolaire.

Par ailleurs, la loi n°2013-595 du 08 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école a conduit les collectivités territoriales, compte tenu de la baisse des dotations de l'Etat, à mutualiser leurs ressources afin de répondre aux besoins éducatifs émergents de la réforme des rythmes scolaires. Ces évolutions ont eu un impact sur les conditions d'emploi des agents (animateurs, ATSEM...) chargés des politiques éducatives dans les collectivités territoriales.

Ainsi, le champ d'intervention des ATSEM s'est élargi au temps périscolaire conduisant à des difficultés de gestion et d'organisation du travail. De fortes insatisfactions sont apparues parmi les agents désireux de bien faire leur travail mais également demandeurs de plus de reconnaissance et de considération à hauteur de la valeur réelle de leurs missions.

Plusieurs organisations syndicales ont pris l'initiative d'interroger les ATSEM sur leurs conditions d'emploi et de travail par voie de questionnaire. Par ailleurs, un collectif « ATSEM de France » s'est constitué et a interpellé la Ministre de la Fonction publique.

Enfin, il faut noter que la Direction Générale de la Cohésion Sociale (DGCS) et la Direction générale de l'Enseignement Scolaire (DGES) ont eu pour mission, d'une part, de préparer un état des lieux des activités réalisées par les titulaires du CAP petite enfance et d'autre part, d'identifier les activités à développer dans le contexte d'intervention. Cette mission vise à revoir le référentiel d'activités et de compétences afin que le CAP petite enfance soit en adéquation avec les évolutions professionnelles.

Au regard de ces éléments, l'auto-saisine conduite par le Conseil supérieur est donc particulièrement attendue à la fois par les agents, les collectivités territoriales et par la Ministre de la fonction publique.

Le cadre de l'auto-saisine

Le rapport du CSFPT sur « *L'impact sur les personnels territoriaux et l'organisation des services de la mise en place de la réforme des rythmes scolaires*¹ », avait déjà précisé que les ATSEM sont amenés à déléguer une partie des missions d'entretien qui leur incombent dans le cadre de la définition statutaire de leurs missions et, parfois, à suppléer les animateurs dans leurs fonctions.

Par ailleurs, le rapport voté par le CSFPT en mai 2016 sur la filière Animation a mis en évidence la nécessité d'une intervention cohérente entre les acteurs éducatifs compte tenu du développement des projets éducatifs locaux.

Enfin, certaines pratiques professionnelles ne sont pas inscrites dans les missions du cadre d'emplois ou ne sont pas en adéquation avec le référentiel professionnel.

Il paraissait nécessaire et urgent qu'un rapport soit conduit rapidement afin de revoir les missions, de faire évoluer le cadre d'emplois des ATSEM et de prendre en compte les nouvelles fonctions que ces agents sont amenés à exercer.

La formation spécialisée n°3 chargée des questions statutaires s'est attachée en cinq mois, d'une part, à interroger les missions actuelles du cadre d'emplois des ATSEM afin d'en préciser les limites et d'autre part, à établir des propositions visant à clarifier le champ d'intervention pour revoir l'architecture et le déroulement de carrière. La réflexion a porté sur une vision globale de l'architecture du cadre d'emplois en lien avec le domaine d'intervention de l'action publique.

¹ Conseil supérieur de la Fonction publique territoriale, juillet 2014.

Pour réaliser ce rapport plusieurs acteurs de la communauté éducative ont été auditionnés. Parmi ceux-ci, il faut noter la participation de quatre inspectrices de l'Education nationale sur la réforme du CAP petite enfance et la position particulière de l'ATSEM soumise à une double relation hiérarchique et fonctionnelle.

[Annexe 6]

**SYNTHÈSE DU RAPPORT CONJOINT DE L'INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION
NATIONALE (IGEN) ET DE L'INSPECTION DE L'ADMINISTRATION (IGA)**



INSPECTION GENERALE
DE L'ÉDUCATION NATIONALE
N° 2017-068

INSPECTION GENERALE
DE L'ADMINISTRATION
N° 17030-R

Les missions des agents spécialisés des écoles maternelles (ATSEM)

Etabli par

Sabine CAROTTI
Inspectrice générale
de l'éducation nationale

Viviane BOUYSSÉ
Inspectrice générale
de l'éducation nationale

Philippe DEBROSSE
Inspecteur général
de l'administration

Benoît FALAIZE
Inspecteur général
de l'éducation nationale

Michèle WELTZER
Inspectrice générale
de l'éducation nationale

Damien REBERRY
Inspecteur
de l'administration

- Juillet 2017 -

SYNTHESE

Depuis la création de l'école maternelle sous la III^{ème} République, les enseignants ont à leurs côtés un personnel qui ne relève pas de l'Education nationale et dont la mission originelle fut de prendre en charge l'hygiène des enfants et la bonne tenue des locaux scolaires. D'abord nommées « femmes de service », les personnes concernées, devenues des agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM), se sont vu confier d'autres missions relevant de plus en plus du domaine éducatif.

Aujourd'hui, près de 50 000 ATSEM œuvrent dans les classes maternelles ou enfantines¹. La part des « faisant fonction » (qui peuvent être ou non titulaires du CAP « Petite enfance »), 5 000 agents environ, a toujours été importante, notamment en milieu rural.

Dans l'exercice de leurs fonctions, les ATSEM sont placés sous une double hiérarchie. En effet, à l'autorité hiérarchique de la collectivité territoriale-employeur s'ajoute celle, fonctionnelle, des directeurs d'école qui doivent, sur le temps scolaire, organiser leur contribution au bon fonctionnement des classes dans lesquelles ils travaillent en fonction des besoins des activités pédagogiques conçues par les enseignants. Sur le temps périscolaire, les ATSEM relèvent en revanche de la seule autorité communale.

Le cadre d'emploi dont dépendent les ATSEM – qui peuvent être des femmes et des hommes (dans une très faible proportion pour ces derniers néanmoins) – a connu des modifications significatives et récentes. L'accès à ce cadre d'emploi requiert la réussite à un concours et une qualification spécifique (le CAP « Petite enfance » qui devient « Accompagnant éducatif Petite enfance »²). La part des « faisant fonction » travaillant aujourd'hui dans les écoles maternelles ou les classes enfantines reste importante, notamment en milieu rural.

L'augmentation du temps de présence des enfants dans les écoles maternelles en dehors des horaires scolaires stricto sensu, depuis les années 1980, a conduit à une plus grande mobilisation des ATSEM dans des missions nouvelles, d'abord essentiellement de l'ordre de la surveillance et de la garderie. La réforme des rythmes scolaires de 2013 ayant induit un fort besoin d'encadrement et d'animation d'activités périscolaires, les ATSEM ont souvent été sollicités pour tenir ce rôle nouveau. Dès lors, ils sont devenus les adultes de référence pour les enfants au long de la journée ; ils le sont aussi pour les parents qui, le matin et/ou le soir, n'ont plus affaire à l'enseignant mais à l'ATSEM chargé du périscolaire, qui est, le plus souvent, celui affecté à la classe de leur enfant.

Il apparaît néanmoins une grande diversité de situations concernant les missions des ATSEM, en fonction des écoles, des communes et des territoires. Le temps de présence et de travail journalier peut couvrir une forte amplitude horaire, de l'accueil des enfants le matin avant la classe jusqu'à la fin des activités périscolaires, voire au temps de ménage qui peut se placer en fin de journée. 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. Ces personnels sont sollicités

¹ L'appellation « classe enfantine » date de la création des écoles maternelles sous la Troisième République ; les classes enfantines accueilleraient alors des enfants de moins de six ans au sein d'écoles primaires et non d'écoles maternelles. Bien qu'appliquant le programme des classes maternelles, elles étaient gérées autrement et se trouvaient sous l'autorité des inspecteurs primaires et non des inspectrices départementales des écoles maternelles. L'appellation persiste dans le code de l'éducation pour désigner encore aujourd'hui des classes préélémentaires souvent multi-niveaux (accueillant des enfants de toutes les sections) dans les petites écoles rurales.

² Par commodité, la mission désigne tout au long du rapport ce certificat d'aptitude professionnelle « CAP petite enfance » bien que son appellation ait désormais évolué en « CAP accompagnant éducatif petite enfance ».

chaque fois que des nouveautés affectent l'école : aussi ont-ils été mobilisés récemment aux côtés des enseignants pour assurer la sécurité des locaux et des enfants.

Agents des collectivités territoriales mais considérés comme membres de la communauté éducative par le code de l'éducation, leur contribution est reconnue par de nombreux textes officiels du ministère de l'éducation nationale. Comme ils assurent aujourd'hui de facto dans une grande proportion de situations un accompagnement éducatif complet sur l'ensemble de la journée, leur participation aux réunions qui impliquent la communauté éducative (conseil d'école, par exemple, mais pas uniquement) serait importante ; la majorité le revendique. L'introduction d'un capital-temps, intégré à leur service, pourrait permettre cette participation, plus systématique qu'elle ne l'est à l'heure actuelle, quand les sujets traités requièrent leur présence. Sans fixer un quota horaire qui ne correspondrait pas aux réalités locales, la mention de cette possibilité dans leur fiche de poste permettrait de répondre à cette revendication et d'officialiser ainsi leur place dans l'école.

La diversité et l'importance pour le bien-être des enfants des fonctions que les ATSEM assurent, justifient par ailleurs que leur formation soit renforcée, dès l'accès au cadre d'emploi et tout au long de leur carrière. Des formations communes enseignants/ATSEM comme il commence à en exister sont à encourager. Par ailleurs, la formation des professeurs des écoles devrait pouvoir mieux préparer les enseignants des classes maternelles ou enfantines à une collaboration spécifique avec les ATSEM, au bénéfice des élèves. De même, la formation à la prise de fonctions des ATSEM devrait mettre l'accent sur les modalités de coopération avec les enseignants.

Au-delà de ces adaptations souhaitables du temps de travail et de la formation, il est devenu nécessaire et légitime de clarifier les missions et le rôle des ATSEM. En raison des évolutions de leur métier, une modification de l'article 2 du statut du décret 92-850 du 30 août 1992 modifié pourrait répondre à leur demande de reconnaissance. En outre, la revalorisation et l'évolution de leur carrière doivent pouvoir être encouragées, notamment par les marges de manœuvres qui existent dans le régime indemnitaire à disposition et à discrétion des collectivités territoriales, mais aussi en la possibilité statutaire d'accéder à des fonctions de responsabilité. Par ailleurs, du fait de la pénibilité du travail et de l'inaptitude éventuelle des agents après des années d'exercice, la question de leur reclassement devrait également pouvoir être envisagée au sein des administrations territoriales. C'est pourquoi la mission préconise l'élaboration d'un document d'engagement signé par l'Association des maires de France (AMF) et les ministères concernés

[Annexe 7]

RÉUSSIR ENSEMBLE EN MATERNELLE : LA RELATION ENSEIGNANTS/ATSEM Conférence de Viviane Bouysse (IGEN) à la Direction territoriale Occitanie 12 juin 2019

Présentation de la conférence sur le site de Canopé :

Les apprentissages et la coopération enseignant/Atsem étaient au cœur de la conférence de Viviane Bouysse, Inspectrice générale de l'Éducation nationale, qui s'est tenue le mercredi 12 juin 2019 à l'Atelier Canopé 31-Toulouse. Elle y questionne le travail ordinaire de ces professionnel(le)s amené(e)s à travailler « sous le regard de l'autre » mais en complémentarité. Elle rappelle que ce « tandem » agit au service d'un projet éducatif dont l'objectif partagé est de porter attention aux enfants et de les mener à la réussite.

Transcription (verbatim quasi complet) des propos de Viviane Bouysse :

« Je vais juste introduire le propos, en disant pour commencer que je suis heureuse de cette édition¹¹⁶, qui est en fait une reprise, une amélioration si on peut dire, d'un premier ouvrage¹¹⁷ que j'avais déjà préfacé parce que je trouvais très courageux que Thierry Vasse se soit attaqué à ce sujet qui, avant qu'il veuille bien lui donner une certaine forme, était assez circonscrit à quelques débats d'école, enfin, nous étions quelques-uns à savoir que les choses n'étaient pas aussi simples, mais on n'en parlait pas beaucoup.

Et il me semble qu'aujourd'hui ce travail s'inscrit dans un contexte qui d'ailleurs est intéressant à observer pour moi, qui est un contexte de réflexion sur le travail ordinaire des gens, dans tous les milieux. Il y a un certain nombre de sociologues des métiers, des professions – on parle de la sociologie des professions – qui travaillent en ce moment là-dessus, dans cette double perspective : questionner le travail ordinaire et le valoriser, je dirais presque questionner pour valoriser. Le questionner, c'est mettre au jour d'une certaine façon des impensés, des non-dits ; pendant très longtemps, des enseignants ont travaillé “avec” des Atsem ou “à côté” d'Atsem, parce que “avec”, est parfois quand même un peu excessif, et on n'en parlait pas.

Ce travail-là est un travail compliqué, je crois qu'il n'y a pas beaucoup de professionnels qui travaillent je dirais presque en permanence sous le regard d'un autre professionnel, parce que c'est cela, ici, la logique du travail ensemble : dans la même classe, des professionnels qui ne sont pas du même métier, mais qui sont en situation de se voir faire. Il n'y a pas de faux-fuyants, on peut raconter ce qu'on fait, et on peut se donner le beau rôle, etc., mais il y a du “faire”, il y a l'exaspération des mauvais jours, il y a beaucoup de choses. On sait que ces situations-là sont compliquées, on sait qu'il y a des enseignants, des PE qui par exemple ne souhaitent pas du tout enseigner à l'école maternelle parce qu'ils ne veulent pas se retrouver dans cette situation d'avoir à travailler dans cette coopération. Ça dit quelque chose quand même sur le fait qu'on est ensemble et ça *fait* quelque chose aux deux personnes.

Et je disais donc questionner, mais aussi valoriser parce que finalement la réflexion donne de l'importance et donne de l'intérêt à quelque chose qui pouvait paraître finalement, on va dire, un petit métier, un métier de basse qualification, les Atsem qu'est-ce que c'est, on a pu dire des “femmes de service” pendant un certain temps, aujourd'hui on sait que c'est beaucoup plus que ça.

¹¹⁶ Marzouk, V., Méjan, C. et Vasse, T., préface de Bouysse, V. (2019). *Enseignants-Atsem. Des professionnalités complémentaires*. Futuroscope : Réseau Canopé.

¹¹⁷ Vasse, T., préface de Bouysse, V., avant-propos de Paillard, C. (2008). *Atsem-enseignant : travailler ensemble. Le partenariat ville-école en question*. Nantes : CRDP des Pays de la Loire.

Je voulais commencer par là en disant toute l'importance de cette réflexion. Alors, nous savons tous ici [...] que chaque fois qu'on en parle, on est toujours menacé d'être un peu à côté, d'une certaine façon, parce que les situations sont très variées, très contrastées [...]. Il y a des conditions de travail très variables, [...] il y a des rapports de nombre, si vous avez 8 classes ou si vous en avez 3, ça n'est pas du tout la même chose ; si vous avez 8 classes avec mettons 11 enseignants, parce qu'il y a des temps partiels [...], plus 6 Atsem, ça fait tout de suite une très grosse équipe à manager, et ça pose quelques problèmes, qui ne sont pas les mêmes que la petite école à 3 classes avec 3 Atsem finalement [...].

Il y a un sujet dont on ne parlera peut-être pas aujourd'hui et pour moi qui est un vrai sujet, c'est que tous les professionnels que l'on nomme Atsem dans les écoles ne sont pas des Atsem. C'est-à-dire qu'on a l'habitude, et au fond c'est peut-être une bonne habitude et une bonne précaution pour ne pas introduire de hiérarchie entre les personnes, de regarder toute personne affectée à l'école par la mairie comme Atsem. Mais ce n'est pas toujours le cas. Il y a des personnes qui n'ont pas la formation, il y a des personnes qui n'ont pas passé le concours, ce ne sont pas à strictement parler des Atsem. Néanmoins, on va faire comme si ces personnes-là étaient des Atsem. Je ne suis pas sûre pourtant qu'il soit toujours légitime de confier exactement les mêmes tâches à ces personnes qui ont des qualifications, et qui ont des compétences tout de même fort différentes. Ceci étant, on peut très bien ne pas avoir passé un CAP petite enfance ou accompagnant éducatif petite enfance comme on dit aujourd'hui, ne pas avoir été reçu au concours de la fonction publique territoriale et avoir par ailleurs beaucoup de compétences, beaucoup d'atouts pour le travail que l'on a à faire, donc il faut aussi ne pas généraliser.

Alors pour entrer sur du... un peu technique, si je puis dire, l'ouvrage est centré sur la complémentarité des professionnalités, et c'est ce que je vais essayer d'explorer un peu, en pensant d'abord aux pièges d'une certaine façon qu'il faut éviter, et je pense que dans la majorité des cas, on peut éviter, mais pas toujours, je pense en particulier à des enseignants débutants qui se trouvent en face d'Atsem très expérimentées. On voit tout de suite que certains ont souffert [rires dans la salle]. Qu'est-ce qu'on fait dans ce cas-là. Je repense à des jeunes que j'avais en formation et qui s'inquiétaient de cela : "Je commence, je n'ai jamais eu de classe, je n'ai même pas d'enfants, je ne sais pas ce que c'est qu'élever un petit enfant moi-même, et je vais me trouver en face de quelqu'un qui a vingt-cinq ans d'ancienneté dans les fonctions d'Atsem, qui a elle-même élevé ses propres enfants, et qui va d'emblée avoir une sorte de soupçon vis-à-vis de moi." Et ça existe, c'est vrai, en tout cas c'est ressenti comme ça, et puis parfois c'est démontré comme ça. On pourrait citer beaucoup d'anecdotes. Pour l'enseignant, il faut faire attention à ce moment-là à ne pas reléguer l'Atsem dans une fonction de femme de service, c'est-à-dire lui faire bien toute sa place, mais en même temps, l'Atsem, ça n'est pas un autre soi pour l'enseignant, ça n'est pas un double de soi, ça n'est pas quelqu'un qui va démultiplier purement et simplement sa science pédagogique dans la classe, et pour l'Atsem c'est un peu la même chose, il ne faudrait pas, allez je vais dire quelque chose qui est un peu excessif, un peu injuste vis-à-vis d'elle, jouer à la maîtresse, se donner l'illusion d'une certaine façon du "faire comme le professeur des écoles", ou, autre solution, se réfugier dans une posture on va dire de maternage, ça peut exister, en particulier dans les classes de petits et encore plus quand il y a des tout-petits, des moins de trois ans.

Pour qu'il n'y ait pas d'ambiguïté, je voudrais insister sur le fait qu'il y a une dissymétrie des rôles, et ce n'est pas pour rien qu'on parle de professionnalités complémentaires, il y a la une dissymétrie des rôles mais il y a, et il faut se le mettre très clairement dans la tête, une égalité de dignité des personnes qui sont dans la classe : on ne fait pas le même métier, mais on est à égalité de dignité dans le métier que l'on fait, et je crois que ça n'est pas dévaloriser les Atsem que de les positionner là où elles doivent être, et ce serait une erreur, et j'entends parfois quelques discours, parfois au niveau national, j'ai lu quelques interviews dans certains journaux, qui laissent à penser qu'on pourrait créer une sorte de parallèle à parité absolument

identique, non il y a une parité de dignité, on doit du respect à ces deux professionnels de la même façon, mais ça n'est pas le même métier. Ou alors on m'expliquera pourquoi il faudrait être formé à bac + 5 pour être professeur des écoles et avoir un CAP pour être Atsem, je pense qu'il faut rester raisonnable. Il y a un critère qui détermine très bien le fait qu'il n'y a pas la même responsabilité, c'est toujours le critère, et quand on réfléchit sur les métiers, c'est souvent ce qu'il faut regarder : qui évalue, et qui évalue quoi ? La personne qui est chargée de porter un avis, d'évaluer les enfants, c'est l'enseignant, entièrement, même si de temps en temps, l'enseignant peut gagner à prendre de l'information auprès de l'Atsem qui voit des choses que lui ou elle ne voit pas toujours ou ne voit pas de la même façon. Et on pourrait dire aussi, et c'est quelque chose qui méritera d'être exploré dans les temps qui viennent, je sais qu'en certains endroits c'est très avancé, on pourrait se demander comment les professionnels de l'école contribuent à l'évaluation des Atsem [...]. Je sais que ça n'est pas un sujet simple.

Dans cette complémentarité, il va falloir d'une certaine façon qu'il y ait un réglage, donc des débats ; le débat n'est pas malsain, il vaut mieux qu'il existe d'ailleurs, mais ce débat, il faut se rendre compte qu'il implique plusieurs niveaux : il va impliquer le tandem qui travaille dans une même classe. Alors le tandem, c'est ce que j'avais écrit d'abord et puis il faut moduler un petit peu parce que parfois il y a deux enseignants dans la classe, parfois il y a deux Atsem aussi, puisque les services font que le service d'une Atsem ne couvre pas toute la journée scolaire, parce qu'elle commence plus tôt le matin, parce qu'elle fait la surveillance du repas de midi, puis du début de sieste, il y a toutes ces complications-là [...]. Ces débats et ces réglages impliquent aussi l'équipe dans l'école, l'équipe de tous les enseignants et de toutes les Atsem. Je vais dire une chose qui d'emblée me met toujours un peu en porte-à-faux avec beaucoup d'enseignants, moi je tiens assez à cette idée qu'il n'est pas légitime de dire "une classe, une Atsem", pour moi, l'organisation du travail des Atsem dans l'école suppose une conception beaucoup plus souple que cela, et il y a des moments de classe où je trouverais normal qu'il y ait deux Atsem dans une classe de petits et pas d'Atsem dans une classe de grands. Je ne dis pas d'en faire la généralité de la journée, je dis bien des moments. C'est quelque chose qui doit se débattre, se régler au niveau de l'école, en montrant bien que ça n'est pas une brimade pour tel maître, telle classe, ou pour telle Atsem, mais ce que l'on a à penser, ce sont les besoins d'encadrement des enfants, et je crois qu'au niveau de l'école c'est un autre débat qu'au niveau de la classe. Et parfois, il y a des niveaux supérieurs, parce qu'il y a l'école et l'employeur, il y a l'inspecteur et le maire ou le chargé des affaires scolaires ou le directeur des services parce qu'il y a aussi la communauté des Atsem à l'échelle d'une unité territoriale, elles se comparent aussi d'une école à l'autre, et on sait bien que ces questions-là ne sont pas neutres, comment on fait, comment on règle certains temps, quelles sont les exigences des enseignants, et tout cela va compter. Donc ces débats peuvent être parfois un peu rugueux, un peu houleux, surtout au début. Qui va les initier ? c'est quelque chose à bien réfléchir, donc pour régler ces débats, il faut être au clair avec les objectifs et les responsabilités.

On a affaire finalement avec le tandem Atsem-enseignant à deux professionnels qui sont au service d'un projet éducatif, je dis bien projet éducatif, qui est lui-même réglé par des textes institutionnels, ce ne sont pas si je puis dire les désirs, les volontés ou les lubies – parfois on entend des mots comme cela – des enseignants qui font qu'ils/elles demandent ce qu'ils/elles demandent, il y a derrière des textes qui les obligent. Ce projet éducatif concerne des enfants qui sont confiés à l'école par leurs parents. Je reviendrai assez peu sur la question des parents et je voulais l'introduire ici parce qu'éduquer des enfants, c'est toujours avoir à faire avec leurs parents, et on voit bien que c'est quelque chose qui compte pour les enseignants mais les Atsem, ce sont aussi des interlocuteurs pour les parents, et pour certains parents, ce sont même des interlocuteurs plus proches, plus accessibles, mais ça n'est pas généralisable. Ceci étant, on sait aussi que dans certaines communautés un peu restreintes, il faut faire attention à cela, parce que ce qui sort de l'école par l'Atsem et qui pénètre dans certaines communautés ne facilite pas toujours le travail, finalement, toujours que veut conduire l'école. Ce n'est pas toujours négatif, parce qu'il y a aussi des médiations très positives d'Atsem vis-à-vis de familles avec lesquelles

l'école est parfois en délicatesse. Je ne veux pas que ce soit caricaturé, mais c'est un sujet ; un sujet dont il faut parler en formation, et localement, avec les Atsem.

Alors si l'on regarde le travail avec les enfants, sur quoi est-il important d'insister – et je crois que la note de service de rentrée [...] le dit d'une certaine façon : d'abord on va dire que ce qui est premier – et on peut être heureux que ce texte d'une certaine façon le reconnaisse enfin –, c'est leur sécurité physique, matérielle, affective, c'est leur bien-être, parce que c'est sur cette base-là que va pouvoir se construire une certaine sécurité que je qualifie de cognitive, c'est-à-dire que c'est sur la base de cette sécurité que les enfants vont pouvoir explorer le monde qui leur est donné à la maternelle et apprendre, c'est une condition d'une certaine façon. En même temps, je vois bien l'un des pièges si on ne réfléchit pas profondément à ce sujet, ce serait de faire un petit peu des Atsem les garants ou les spécialistes de cette sécurité physique, matérielle, affective, et d'une certaine façon d'imaginer que cette problématique vaut de la même façon tout au long de l'école maternelle. Je voudrais faire un petit détour pour insister sur le fait que le sujet est très sensible en section de petits, et très sensible aussi pour les enfants qui arriveraient plus grands à l'école maternelle en première scolarisation [...] et qui vont avoir besoin eux aussi de cette base de sécurité, de cette figure d'attachement pour se lancer dans l'école. [...] Il faut bien qu'il y ait quelqu'un qui puisse avoir un œil plus constamment sur lui. [...] Cette question de la sécurité affective, physique, est importante, mais en même temps, il faut bien que l'attention qu'on va accorder à cela décroisse, c'est-à-dire qu'il faut qu'il se détache, le petit [...], c'est aussi un chemin qu'il va falloir faire et c'est en ce sens que je dis qu'il faut faire attention en particulier en grande section, que ces enfants, le projet éducatif dans lequel on les entraîne a aussi comme perspective de les conduire à un certain degré d'autonomie, matérielle, pratique, cognitif, et donc ils doivent pouvoir se passer de cette personne qui aura complété la part de l'enseignant pendant très longtemps. Cette sécurité est indispensable aux apprentissages de tous ordres : sociaux, moteurs, sensibles, culturels, cognitifs, langagiers et linguistiques, mais l'Atsem va être accompagnateur de cette vie de l'enfant dans l'école et de la variété des activités qui vont permettre cela. Je pense en particulier l'Atsem est un interlocuteur du point de vue social dans la classe, c'est un adulte comme l'enseignant. La question par exemple de comment on les appelle, comment l'enfant fait la différence entre l'enseignant et l'Atsem, est-ce qu'on appelle les deux par le prénom, est-ce qu'on a d'autres noms, d'autres manières de les appeler ? Dans le département du nord par exemple, un enseignant, c'est Monsieur, une enseignante, c'est Madame [...]. Dans beaucoup d'autres endroits les enfants désignent indépendamment tout le monde par le prénom [...], je ne suis pas sûre que ce soit une bonne chose, je pense qu'il faudrait parfois un peu plus de clarté, pour les parents aussi à certains égards.

Le rôle des Atsem, le rôle des enseignants aussi va être différent selon les sections, mais il y a des constantes [...], et c'est là qu'on va rejoindre des problématiques de contenu, de formation, etc. Je passe sur ce qui est, bien que ce ne soit pas négligeable, sur les qualités de soin, de propreté, de ponctualité qui sont requises par la coopération matérielle dans la classe. [...]

Les constantes pour assumer cette posture éducative à côté et en renfort de l'enseignant : la première à laquelle on pense, et la note de service de rentrée l'évoque, c'est la question du langage. Personnellement, je trouve que les choses évoluent, ont bien évolué, à l'échelle de ma carrière c'est manifeste, on a aujourd'hui des Atsem qui dans la majorité des cas sont conscient(e)s de cette facette-là. Je pense que c'est un effet des formations, initiale, de ce qu'on a pu leur dire. Le langage en quel sens ? Le langage qu'elles vont – je dis “elles” parce que ce sont majoritairement des femmes [...]. Un langage qui ne soit pas nécessairement un modèle très construit, mais un langage qui soit d'un niveau correct, pas forcément soutenu, mais d'un niveau correct. Je sais, et ça n'est pas neutre, que dans certains secteurs, je pense en particulier à des départements d'Outre-Mer, on recrute des Atsem qui parlent la langue maternelle des enfants pour en faire des sortes de médiateurs dans un premier temps quand l'enfant n'a jamais

parlé français, j'ai vu cela par exemple en Guyane, où on a des familles dans lesquelles le français n'existe pas, et c'est la personne qui a fonction d'Atsem qui au départ est un peu la traductrice, celle qui va pouvoir à certains moments réintroduire des mots du langage de l'enfant pour qu'il rentre dans le projet d'enseignement ou d'organisation de l'enseignant. En Guyane, où la chose a été très réfléchie, cela donne d'assez bons résultats : pour rassurer les familles sur le fait qu'en mettant un enfant petit dans l'école, il pourra être compris par quelqu'un, [...] il ne faut pas que cela fasse barrage à l'accès au français, il faut que ce soit au contraire un aller vers. L'autre aspect très important à propos du langage, c'est dans le « parler avec » les enfants, que l'Atsem sente que quand elle fait des choses avec les enfants ou pour les enfants, il y a de la conversation possible autour de ce qui se passe, ce "parler avec" : l'Atsem n'est pas là simplement pour donner des ordres, pour donner des consignes aux enfants, c'est aussi un interlocuteur, je pense à tout ce qui se fait autour de l'hygiène, aux toilettes, l'habillage, mais même autour du matériel, le "ranger avec", quand on associe les enfants au fait de remettre de l'ordre quelque part, je pense qu'il y a là des choses tout à fait intéressantes à imaginer avec elle.

Le deuxième point important, me semble-t-il, qui ne va pas de soi dans la professionnalité des Atsem – quand elles sont dans la classe. Si je le dis comme cela c'est parce que je suis consciente qu'il y a des régions, des secteurs, des endroits où la tradition reste encore que l'Atsem n'est pas dans la classe. J'ai encore vu ces dernières années des endroits où l'Atsem se tient à une petite table soit dans le couloir, soit dans la salle des Atsem, et où on sonne les Atsem quand on a besoin d'elles dans les classes. Mais ce n'est pas une chose imposée par les enseignants qui n'en veulent pas dans les classes, c'est une chose revendiquée par les Atsem. Il ne faut s'imaginer que parce que certains Atsem font de l'aspect intervention éducative auprès des enfants, ce qui va magnifier leur métier, ce qui donne du sens et de l'intérêt pour beaucoup d'entre elles : elles préfèrent faire cela, que faire du ménage – quoi que quand on leur dit de ne plus en faire, elles trouvent qu'il est très mal fait, en général ; partout où je suis passé, j'ai entendu cela, parce que la classe c'est aussi leur classe, "et moi quand je faisais le ménage je pensais à faire telle chose, telle chose et maintenant on fait n'importe quoi quand on fait faire cela à des sociétés qui n'ont que cela à faire mais qui ne savent pas ce que c'est qu'une classe". Elles préfèrent qu'on leur fasse faire autre chose mais elles ont ce regard critique-là. Donc je disais, la posture éducative, et elle n'est pas facile, même pour les enseignants, surtout pour ceux qui débutent en maternelle, c'est l'équilibre qu'il faut trouver entre une position de retrait, qui est favorable à l'exploration des enfants, et puis, le guidage qui à certains moments devient nécessaire pour qu'ils apprennent, pour qu'ils progressent. Cette idée de : on se tient un peu à distance, mais en même temps, on n'est pas que les spectateurs des essais qui n'aboutissent pas des enfants, il y a un moment où la responsabilité c'est de faire que cela aboutisse. Je dis toujours que pour moi la meilleure définition d'enseigner, c'est faire réussir des élèves, c'est ça enseigner, ça n'est pas dispenser du savoir à la volée, c'est faire en sorte que les élèves l'acquièrent, se l'approprient et réussissent. Et cette petite distance à avoir, qui n'est pas de l'abstention, il faut savoir voir, et on peut attirer leur attention sur ce comportement – on leur dit souvent qu'il ne faut pas faire à leur place, parce que les Atsem, quand on leur confie un groupe, leur objectif c'est de rendre des produits finis convenables, c'est un peu ça, l'une des représentations qu'elles ont, et presque la représentation "je n'aurais pas bien fait ce qu'on me demande de faire si ça n'est pas terminé, si ça n'est pas réussi", etc. Donc arriver à les convaincre qu'il ne faut pas faire à la place, il faut encourager, et donc un petit travail technique sur qu'est-ce que c'est qu'aider un enfant, comment on aide, et je pense que pour ce genre de choses, c'est des vidéos qui peuvent permettre de travailler bien sur ces petits gestes et je me dis qu'on pourrait valoriser des savoir-faire d'Atsem autant que d'enseignants là-dessus, faut savoir observer, juger du bon moment.

Troisième point sur lequel j'insisterai sur ces constantes, c'est un rapport continu aux mêmes règles ce dont les enfants ont besoin, et peut-être dans notre société d'aujourd'hui plus que ça n'était le cas il y a quinze ans, il y a vingt ans, voire plus quand moi j'ai commencé,

c'est de règles stables de régularité, que les enseignants et les Atsem aient intégré les mêmes codes, les mêmes droits, les mêmes devoirs. Trop d'enfants jouent aujourd'hui sur ce qui est permis d'un côté, ce qui ne l'est pas de l'autre ; les enseignants ou les directeurs d'école qui sont là savent aujourd'hui le mal que l'on a avec des enfants qui manquent de ces cadres construits. Mais pour construire un cadre, il faut qu'il reste assez stable, et donc faire en sorte que les adultes soient garants des mêmes règles. On a bien vu les problèmes qui se sont posés avec les activités périscolaires quand il y a eu à certains moments des mélanges des genres.

Le dernier point sur lequel il me semble que je serais assez sensible si je devais travailler en formation en particulier avec des Atsem, et Atsem et enseignants réunis, c'est sur l'attention apportée aux enfants, l'attention au sens de l'observation aux enfants. L'Atsem peut être une personne qui peut dire à l'enseignant, dans ce département les classes sont relativement chargées à l'école maternelle, on ne voit pas forcément tous les enfants complètement tous les jours, et l'Atsem peut alerter sur le fait que le petit Untel, depuis plusieurs jours, j'ai vu, il reste dans son coin, ou au contraire, le petit Untel va beaucoup vers les autres, mais pas forcément pour les aider, par forcément pour les agresser, mais pour les embêter, ou le petit Untel, avant, ne disait rien, mais maintenant il dit des choses. Les Atsem voient les enfants, observent les enfants, entendent les enfants dans des moments qui peuvent paraître moins scolaires et où peut-être les enfants donnent à voir d'eux-mêmes certaines autres choses. Quand on va dans les classes, on est parfois étonné du peu de propos qui peuvent sortir dans ce qu'on appelle les moments de regroupements, les moments de langage, y a des classes où peu de choses sortent à ce moment-là, et vous circulez dans les classes dans des moments d'atelier ou des moments d'accueil et la classe est une vraie ruche, les enfants parlent beaucoup. Il y a des enfants qui ne donnent pas à voir, à entendre les choses. Je pense que ça vaut pour tous les enfants, ça vaut pour des enfants qui paraissent plus vulnérables que d'autres, se donner, et le dire réellement à l'Atsem, "si vous observez quelque chose, ça m'intéresse que vous me le disiez", en faire quelque chose de cet échange-là.

Tout cela évidemment dans une classe dont le pilotage revient entièrement à l'enseignant. Si je le dis comme ça, c'est parce que je suis personnellement navrée de ce que j'entends très souvent, dans les conséquences de l'organisation du service des Atsem sur la pédagogie dans les classes maternelles. Je prends un exemple typique pour moi, c'est la place des arts plastiques aujourd'hui dans les classes maternelles. Y en a de moins en moins. Et quand vous dites "Pourquoi y en a si peu ?", alors là on vous explique que passé telle heure il n'est pas question de mettre de la peinture, de faire tomber, parce qu'il y a le ménage qui doit être fait, qui doit être fini. Tout d'un coup, ce qui devient le cadre qui s'impose pour le choix de certaines activités, de certains ateliers, c'est le travail des Atsem. Non, la classe est pilotée par l'enseignant et il va falloir qu'on réinverse, dans du débat sans doute avec les collectivités, je sais que ça ne va pas de soi, je sais aussi quel est l'emploi du temps des Atsem, je vous assure que c'est vrai, j'ai fait des moments d'activités pédagogiques complémentaires dans des classes maternelles où nous étions confinés dans un espace et où tout autour de nous on a passé la serpillière pendant l'APC. [...] Ça existe. Ce qui veut dire qu'au fond – mais je ne mets pas en cause la personne qui faisait cela, son service est conçu comme ça. Je me dis qu'il y a des choses à réfléchir là, parce qu'il y a des contraintes qui finissent par limiter les choix pédagogiques des enseignants. Donc cela vous voyez, pour moi, ça n'est pas forcément quelque chose qui peut se régler à l'échelle d'une école, cela va engager une réflexion avec la collectivité employeur sur les temps, les moments à quoi sont employées les Atsem. Là en l'occurrence c'était des histoires de temps de travail avec quelqu'un qui commence très tôt le matin et qui enchaîne et qui ne va pas rester là jusqu'à ce qu'il n'y ait plus personne pour faire le ménage dans les salles. Ce qui serait un comble, c'est que ce soit des aspects qu'on pourrait qualifier de matériels comme cela qui introduisent des petites crispations alors que d'un point de vue professionnel on avance sur bien d'autres aspects de la coopération [...].

Je terminerai sur le fait qu'il y a des formations communes qui peuvent être importantes

pour que ensemble, Atsem et enseignants entendent les mêmes choses, on a entendu les mêmes choses, en particulier sur certaines règles, certaines prescriptions, pour avoir des références partagées ; mais je pense que sur les réglages qui sont nécessaires à l'intérieur de chaque école, il y a des négociations quasiment, des discussions qui sont presque permanentes. Je dois dire qu'on voit de belles choses quand même, des enseignants qui donnent à voir par exemple des sortes de cahier journal ou de fiches de préparation qui permettent aux Atsem de se repérer, qu'est-ce qui se passe maintenant, ou des enseignants qui produisent quelque chose pour l'Atsem à partir du cahier journal et quand on parle avec les Atsem de ce genre de choses elles y voient quand même de la considération, c'est-à-dire, "c'est pas une consigne qu'on me donne à la volée", et elles ne le voient pas comme "elle m'a mâché tout le travail, moi j'ai une marge de manœuvre mais elle me fait confiance, elle me dit pour qui, pour quoi". Ce sont des choses qui se sont mises en place dans les dernières années, ceux qui ont lancé ces idées, ceux qui ont porté les formations, [...] je dirais que vous avez bien travaillé, mais je vous encourage quand même à continuer, parce qu'il reste encore du travail à faire. »

[Annexe 8]

POINT DE VIGILANCE : LA PLACE DES ATSEM
Intervention de Viviane Bouysse
Groupe départemental Maternelle du Cher, 2018

Transcription (verbatim partiel) des propos de Viviane Bouysse :

« [...] On ne peut pas confier une tâche d'évaluation au sens fort du terme à des Atsem ou à des auxiliaires de vie scolaire, mais en même temps on peut valoriser leur présence dans la classe, leur présence auprès de groupes d'enfant ou d'un enfant en particulier en ayant des échanges avec eux ou avec elles sur ce qu'ils peuvent observer de tel enfant qui ne fait pas, ou qui ne fait pas seul, ou qui commence à faire si on l'aide un tout petit peu. Je pense qu'il y a des éléments qualitatifs que peuvent apporter ces personnels qui connaissent les enfants ; je pense à ce que peut voir une Atsem sur les acquisitions d'une première autonomie dans les soins qu'il se porte à lui-même de l'enfant de petite section. Il y a des observations qui méritent d'être entendues, valorisées. On leur pose des questions précises, sans les soumettre à la question, "J'aimerais que vous soyez attentives à tel petit sur tel aspect", mais on ne fait pas comme si on leur délèguait l'évaluation [...]. Le deuxième point c'est que je voudrais rappeler qu'il convient de rappeler aux Atsem qu'elles sont liées par rapport à ce qu'elles pensent des enfants par une obligation de discrétion professionnelle ; et quoi qu'elles pensent, leur responsabilité c'est de dire des choses aux enseignants ou au directeur ou à la directrice, mais c'est que ça reste dans l'école ; et on ne va pas raconter que le petit machin ne sait toujours pas faire telle chose [...]. »

[Annexe 9]

PLAN DE REGROUPEMENT



Plan de placement (flouté à dessein pour que les prénoms ne soient pas lisibles).



Position des bancs finalement retenue en regroupement, janvier 2021 (affichage du plan de placement au tableau).

[Annexe 10]

ALGORITHMES EN PETITE SECTION

Prénom :

Domaine d'apprentissage : Construire les premiers outils pour structurer sa pensée.
Objectif : Reproduire une suite selon un ordre imposé avec modèle ; poursuivre une suite répétitive.

Voici un collier en gommettes. De quelles couleurs est-il fait ?



Continue ce collier en gommettes pour qu'il soit pareil que le collier vert et rouge :



Continue ce collier avec ces deux autres couleurs :

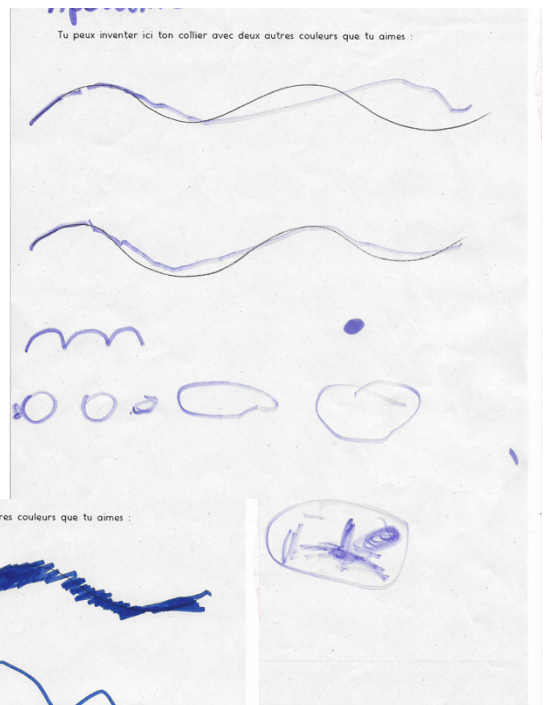
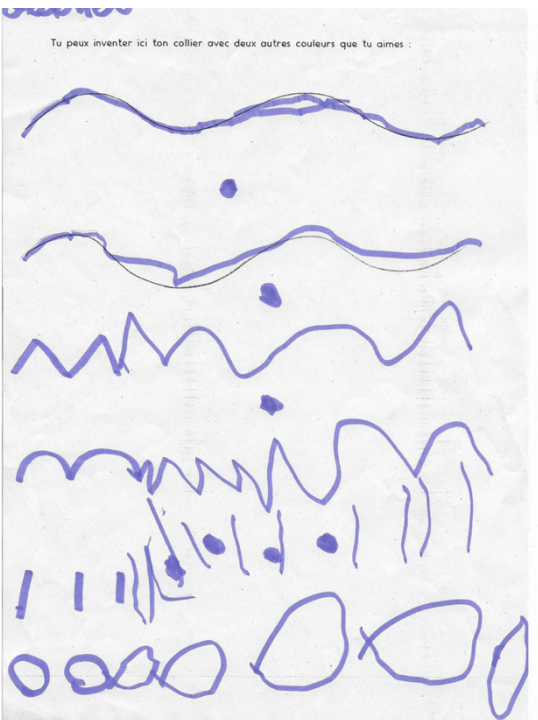
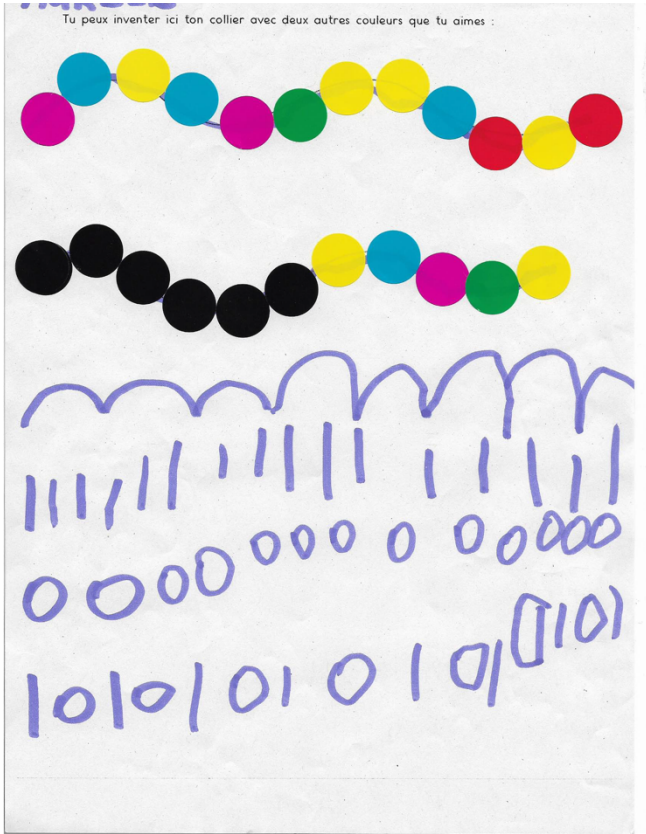


Tu peux inventer ici ton collier avec deux autres couleurs que tu aimes :



Support de travail, pages 1 et 2 (pour les élèves les plus à l'aise).

Page suivante : travaux des élèves en page 2.



[Annexe 11]

Fiche du jour Lundi 29 mars 2021

ACCUEIL : préau

MATIN :

- Rituel du mot de passe
- Nouvelles lettres sur les maisons
- Appel par les enfants
- Nouveau jeu de doigts

Pour info : nouveautés chapeaux de la PES !

- Ateliers :

> **S. à l'atelier des hérissons : L'élève doit réaliser un hérisson en pâte à modeler avec 5 pailles de la même couleur, puis avec 5 pailles de 2 couleurs différentes, avec des variantes. Dessiner les possibilités.**

> deux ateliers autonomes MS + Béatrice avec les PS

- Motricité (préau) : 2 groupes (**S. et Béatrice : échange à mi-temps**)

> PS : rondes et mouvements circulaires

> MS : échasses sur parcours fléché

- Retour dans la classe : langage puis lecture/musique en regroupement

APRÈS-MIDI :

- MS :

> méditation et émotions

> **dessin à consigne dans le carnet de dessin (S. si possible)** / phonologie

- PS (retour de sieste) :

> atelier avec Béatrice

- Puis, en regroupement : plantation collective + **nappe au sol**

Matériel à préparer ensemble :

- découpage des mots-images du jour (phonologie) / *temps de loge ou autre moment*

- matériel de motricité en prévision des ateliers de saut à venir (par ordre de priorité) / *matin ou autre moment*

> « queue du Mickey » (+ foulards, clochettes, tambourins, cordelettes)

> tapis de saut en longueur + marquage couleur

> cercle au sol pour « dans la mare, sur la rive »

> point des blocs de mousse

> corde (coupe-jarret)

> point des blocs solides pour « chat perché »

Fiche du jour
Mardi 30 mars 2021

ACCUEIL : préau

MATIN :

- Ateliers :
 - > **S. à l'atelier des hérissons : L'élève doit réaliser un hérisson en pâte à modeler avec 5 pailles de la même couleur, puis avec 5 pailles de 2 couleurs différentes, avec des variantes. Dessiner les possibilités.**
 - > deux ateliers autonomes MS + Béatrice avec les PS
- Motricité (dortoir) :
 - Rock pour se défouler
 - Danse : suite des *Aventures de Pensatou et Tétanlère*
- Retour dans la classe : anglais/musique en regroupement

APC : Jo., Au., Vi., Mo.

APRÈS-MIDI :

- MS :
 - > méditation
 - > langage autour des différents imprimés (livre, magazine, catalogues et surtout dictionnaires)
 - > graphisme en ½ groupe
 - > **dessin à consigne dans le carnet de dessin (S. si possible)** en ½ groupe
- Puis, en regroupement : plantation collective (graines à germer sans terre) + **nappe au sol**
+ si temps : lecture d'un album à compter

Matériel à préparer ensemble :

Si tu veux un coup de main pour préparer tes TAP du jour ce midi, ce sera avec plaisir !

Fiche du jour
Mercredi 31 mars 2021

ACCUEIL : préau

MATIN :

- Ateliers :

> **S. à l'atelier « Tournez manèges ! » (PS) : L'élève doit réaliser un mouvement circulaire continu avec une essoreuse > constater effet produit sur des gouttes de gouache.**

> deux ateliers autonomes MS + Béatrice avec les MS

- Après la récréation, en regroupement :

> chant + livre d'Hervé Tullet (suite)

> plantation collective (graines à germer sans terre) + **nappe au sol**

+ si temps : lecture d'un album à compter

- Motricité (cour) :

Tricycles + plots + stop + demi-tour

[Annexe 12]

QUESTIONNAIRE : PES EN MATERNELLE – ASEM DE LA CLASSE

Je vous remercie infiniment par avance pour le temps (a priori 10 à 15 minutes) que vous voudrez bien consacrer à ce questionnaire.

Dans le respect de l'anonymat, je n'indiquerai ni le nom de l'école, ni aucun prénom ou patronyme. Nul besoin de les préciser. Si jamais votre Asem est un Asem, dites-le-moi.

[AD]

Renseignements personnels :

- votre âge : 24 ans
- votre parcours (MEEF ou reconversion) : Master MEEF
- aviez-vous demandé à être affecté(e) en maternelle : non
- souhaitez-vous poursuivre en maternelle (non/pourquoi pas/volontiers/absolument oui) : volontiers

Renseignements généraux sur l'école et sur la classe :

- arrondissement + type de quartier : 15^e arrondissement
- nombre de classes dans l'école : 4
- nombre d'Asem dans l'école : 4
- votre niveau de classe + effectif : PS/MS & 23 élèves
- à quels moments de la journée bénéficiez-vous de l'aide de l'Asem ? Tous les matins, 2 après-midi/4

Renseignements sur l'Asem de la classe :

- âge approximatif : 45 ?
- ancienneté (approx) dans l'école : 2 ans
- ancienneté (approx) en tant qu'Asem : je ne sais pas
- porte-t-elle une blouse (question qui peut paraître étrange) ? parfois, pour les ateliers peinture seulement ou le ménage mais pas systématiquement

Si connu, son statut et son parcours :

- CAP petite enfance ? Je ne sais pas
- Fonctionnaire territoriale (= a eu le concours d'Asem de la Ville de Paris) ou contractuelle ? Je ne sais pas
- Formation antérieure ? Je ne sais pas
- A déjà suivi des sessions de formations en tant qu'Asem, et si vous le savez, de quelle nature ?
- A déjà été Asem dans une classe de PES ? Oui

Comment s'est passé votre premier contact ?

Très bon premier contact, chaleureux, d'une grande aide au début de l'année.

Vous tutoyez-vous ? Oui.

Avez-vous été informé(e) de l'emploi du temps précis (ses différentes missions dans la journée, notamment son temps de présence dans la classe) de l'Asem ?

Oui pour les temps en classe, je ne sais cependant pas tout ce qu'elle fait hors de ce temps mis à part la sieste ou les TAP.

Que demandez-vous à l'Asem de votre classe ?

Je lui demande régulièrement de prendre un groupe de 5 enfants le matin pour les accompagner dans une activité. Je lui confie également régulièrement les activités de peinture.

Par quel moyen (oralement, par le biais d'un écrit ?) anticipez-vous vos demandes (la veille par exemple) ?

Oral, je l'informe des activités le matin même.

L'Asem a-t-elle un rapport d'autorité avec les enfants (par exemple le droit de les punir) ?

A priori non, bien qu'elle se le soit permis quelques fois.

L'Asem est-elle attentive à doser son aide envers les élèves quand elle a la charge d'un atelier ?

Peu, elle a tendance à « faire à la place de » quand l'élève est en difficulté. Je dois souvent lui rappeler de laisser les enfants essayer et chercher. Il est même arrivé qu'elle les détourne de la consigne pour faire autre chose (mais cela reste rare).

L'Asem est-elle pour vous une force de proposition et/ou de conseils ?

Pas vraiment puisque je ne la sollicite pas beaucoup en ce sens.

Comment qualifieriez-vous votre relation ? Est-ce pour vous une relation de collaboration ? J'entretiens une bonne relation avec mon Asem. Elle est ouverte, volontaire et bienveillante. Je pense cependant que la collaboration pourrait être améliorée, car je me rends compte parfois que je ne lui communique pas assez précisément ce que j'aimerais qu'elle fasse.

Savez-vous comment l'Asem vit son changement de rôle au moment des TAP ? Non

Enfin : qu'est-ce qui selon vous pourrait améliorer/simplifier/fluidifier la relation ou la collaboration ?

Peut-être plus de communication pour favoriser la collaboration ! Je ne vois cependant pas, à part plus communiquer, ce qui pourrait améliorer la relation car elle est déjà bonne.

[AT]

Renseignements personnels :

- votre âge : 26 ans
- votre parcours (MEEF ou reconversion) : reconversion
- aviez-vous demandé à être affecté(e) en maternelle : non
- souhaitez-vous poursuivre en maternelle (non/pourquoi pas/volontiers/absolument oui) : volontiers

Renseignements généraux sur l'école et sur la classe :

- arrondissement + type de quartier : 19^e, entre Botzaris et Place des fêtes
- nombre de classes dans l'école : 7
- nombre d'Asem dans l'école : 5
- votre niveau de classe + effectif : MS, 26 puis 24 maintenant
- à quels moments de la journée bénéficiez-vous de l'aide de l'Asem ? chaque matin

Renseignements sur l'Asem de la classe :

- âge approximatif : 40 ans
- ancienneté (approx) dans l'école : 2 ans
- ancienneté (approx) en tant qu'Asem : 6/7 ans
- porte-t-elle une blouse (question qui peut paraître étrange) ? non, un tablier

Si connu, son statut et son parcours :

- CAP petite enfance ? je ne sais pas
- Fonctionnaire territoriale (= a eu le concours d'Asem de la Ville de Paris) ou contractuelle ? Fonctionnaire territoriale, il me semble
- Formation antérieure ? je ne sais pas
- A déjà suivi des sessions de formations en tant qu'Asem, et si vous le savez, de quelle nature ? Oui, surtout pour ce qui est des missions de nettoyage
- A déjà été Asem dans une classe de PES ? non

Comment s'est passé votre premier contact ?

Le premier contact a été sympathique même si lors de ma première période je me sentais très jugée par son regard.

Vous tutoyez-vous ? Oui.

Avez-vous été informé(e) l'emploi du temps précis (ses différentes missions dans la journée, notamment son temps de présence dans la classe) de l'Asem ?

Je sais que je peux compter sur elle le matin.

Que demandez-vous à l'Asem de votre classe ?

L'Asem de ma classe avait un peu la main mise sur les travaux artistiques type peinture, comme par logique vu que c'est elle qui se charge de nettoyer l'espace suite à ces activités en particulier salissante. Puis au fur et à mesure de l'année je l'ai mise surtout sur des activités d'atelier semi-dirigé servant les domaines de structuration de la pensée et de mobilisation du langage.

Elle n'est pas avec moi en motricité car j'ai motricité en début d'après-midi. Elle m'a dit que c'était dans ses missions et que je pouvais être embêtée par un inspecteur, mais j'ai vu avec ma directrice et c'est « légal ».

Par quel moyen (oralement, par le biais d'un écrit ?) anticipez-vous vos demandes (la

veille par exemple) ?

Chaque matin je lui transmettais au début de l'accueil (ou juste avant) ce que nous allions faire, mais c'était assez inconfortable et la précision de ce que j'imaginai en était desservie. En décembre nous avons fait – avec ma binôme - un petit planning des activités qu'elle mène toutes les matinées de la semaine avec : le domaine d'apprentissage, le matériel, les consignes, les objectifs et critères de réussite, le temps imparti, et l'ordre des groupes.

L'Asem a-t-elle un rapport d'autorité avec les enfants (par exemple le droit de les punir) ?

Alors c'est une bonne question, on ne l'a pas explicité. Elle ne les punit pas comme moi avec le système de « tu n'arrives plus à être dans le groupe et le respecter, tu t'en éloignes ». En revanche, quand elle leur parle sèchement ils l'écoutent bien plus que moi... Enfin ils bronchent moins. Parfois je l'ai trouvée trop violente dans sa façon de parler, mais en même temps ça m'aidait bien dans ces moments donc je n'ai rien dit, sauf une fois où j'en ai reparlé avec elle. Au début de l'année elle leur disait souvent « vous êtes des bébés » pour leur mettre la pression genre maintenant faut être des grands ; déjà on dit « tu agis comme un bébé » pour une communication non-violente mais outre cela du coup elle a une autorité tout à fait différente de la mienne. C'est un peu l'autorité « back up pas cool ». Désolée pour les termes... mais c'est comme ça que ça me vient !

L'Asem est-elle attentive à doser son aide envers les élèves quand elle a la charge d'un atelier ?

Tout à fait, elle connaît bien les élèves et sait ceux qui ont des difficultés, alors parfois toujours un peu dans la violence (malgré elle je pense) elle ne les lâche pas d'une semelle. La fois où je l'ai reprise après coup c'est justement par rapport à un enfant qui n'arrivait pas à écrire son prénom et je ne me souviens plus exactement ce qu'elle lui a dit pendant l'atelier mais je l'entendais au loin et suis tout d'abord allé voir l'enfant après pour lui dire « tu sais, tu vas réussir à écrire ton prénom bientôt, parce que tu t'entraînes souvent comme ce matin. Je n'en doute pas » parce que je me sentais mal pour lui, et je l'ai dit ensuite à l'Asem pour amener un peu ma vision plus douce et moins brutale sur les apprentissages.

L'Asem est-elle pour vous une force de proposition et/ou de conseils ?

Oui, mais parfois de façon trop autoritaire, me disant par exemple « Non mais ça va pas marcher ça ». Ça a été difficile de prendre confiance en moi vis-à-vis d'elle, c'est encore un défi mais c'est de mieux en mieux car aussi, je me sens de plus en plus légitime.

Comment qualifieriez-vous votre relation ? Est-ce pour vous une relation de collaboration ?

L'Asem de ma classe a travaillé pendant 2 ans avec la même maîtresse, brigade, et elles se sont particulièrement entendues sur l'organisation et dans leur communication, les rapports avec les enfants. Il est difficile de passer après ça. Le début de l'année a été marqué par des « On faisait comme ça avec Justine » très fréquent, qui nous énervaient un peu ma binôme et moi. Elle allait même un jour justifier ma maladresse dans la gestion de groupe en disant que je n'avais pas d'enfant, et elle s'est ravisée en disant « Justine n'en avait pas non plus ». Cela étant dit, oui je vois ça comme une collaboration, d'ailleurs très intime, et qui ne me semble pas nécessairement facile lorsque comme moi, on n'a pas d'atome crochu avec la personne. Cela dit elle m'est très précieuse et c'est tout de même avec cette adulte que je passe le plus clair de mon temps. Nous ne nous sommes jamais énervées ou quoi que ce soit.

Savez-vous comment l'Asem vit son changement de rôle au moment des TAP ?

Elle m'a l'air de bien le vivre ; c'est quelqu'un qui a de l'autorité et je sens qu'elle est contente d'avoir des moments où c'est elle qui gère un groupe.

Enfin : qu'est-ce qui selon vous pourrait améliorer/simplifier/fluidifier la relation ou la collaboration ?

Je ne sais vraiment pas... Je trouverai ça super qu'il y ait plus de ponts entre l'école et les TAP, que des projets puissent continuer à être enrichis entre l'un et l'autre. Je n'ai pas l'impression que **le système** en place invite à faire ça ; surtout l'impression qu'il faudrait un désir réciproque de faire équipe et d'aller à la rencontre des représentations de l'autre. Le système de planning aide beaucoup à la fluidité, et aussi à ce que l'Asem voie les tenants et les aboutissants de l'activité qu'elle mène en atelier semi-dirigé (vis-à-vis du programme). Puis pour le reste, c'est au petit bonheur-la-chance de la personne sur qui l'on tombe et de la complicité qui peut se nouer.

[AW]

Renseignements personnels :

- votre âge : 26 ans
- votre parcours (MEEF ou reconversion) : reconversion
- aviez-vous demandé à être affecté(e) en maternelle : non
- souhaitez-vous poursuivre en maternelle (non/pourquoi pas/volontiers/absolument oui) : volontiers

Renseignements généraux sur l'école et sur la classe :

- arrondissement + type de quartier : 12^e, quartier Montgallet plutôt favorisé mais mixte
- nombre de classes dans l'école : 8
- nombre d'Asem dans l'école : 6
- votre niveau de classe + effectif : MS/GS 26 élèves
- à quels moments de la journée bénéficiez-vous de l'aide de l'Asem ? à peu de chose près toute la journée

Renseignements sur l'Asem de la classe :

- âge approximatif : environ 30-35 ans
- ancienneté (approx) dans l'école : nouvelle cette année
- ancienneté (approx) en tant qu'Asem : 2 ans
- porte-t-elle une blouse (question qui peut paraître étrange) ? non

Si connu, son statut et son parcours :

- CAP petite enfance ?
- Fonctionnaire territoriale (= a eu le concours d'Asem de la Ville de Paris) ou contractuelle ? fonctionnaire territoriale
- Formation antérieure ?
- A déjà suivi des sessions de formations en tant qu'Asem, et si vous le savez, de quelle nature ?
- A déjà été Asem dans une classe de PES ?

Comment s'est passé votre premier contact ?

Tout premier contact assez distant (sans doute dû à la surprise de notre rencontre, c'était assez fortuit, et à notre inexpérience) puis plus détendu par la suite après les présentations.

Vous tutoyez-vous ? Oui.

Avez-vous été informé(e) de l'emploi du temps précis (ses différentes missions dans la journée, notamment son temps de présence dans la classe) de l'Asem ?

Nous n'avons pas eu son emploi du temps papier mais elle nous a indiqué ses jours de congé et de son remplacement à la loge le mardi après-midi. Elle vient bien évidemment en renfort lors de l'absence d'une collègue Asem en petite section.

Que demandez-vous à l'Asem de votre classe ?

Je lui présente l'activité qu'elle va devoir superviser, ce que j'attends des enfants, ce qui est important, auprès de quel(s) élève(s) il faut être en particulier.

Par quel moyen (oralement, par le biais d'un écrit ?) anticipez-vous vos demandes (la veille par exemple) ?

Oralement. Je n'anticipe pas souvent, sauf pour les activités très particulières qui sont soit salissantes, soit pour les activités réalisées en classe entière.

L'Asem a-t-elle un rapport d'autorité avec les enfants (par exemple le droit de les punir) ?

Je dirais oui et non. Je m'explique : c'est moi qui punis et elle vient toujours en soutien surtout quand on est en regroupement. Elle s'occupe de l'élève puni (parfois ils font des crises et refusent la punition donc elle prend le relais pour que je continue avec le reste du groupe). Je ne l'ai jamais vue punir un élève pendant le temps de classe. Il faut dire qu'elle a de la voix, et que les élèves la respectent vraiment. Elle n'a pas besoin de faire un excès d'autorité. Disons qu'on n'empiète pas l'une sur l'autre, on fait en sorte de se soutenir question autorité.

L'Asem est-elle attentive à doser son aide envers les élèves quand elle a la charge d'un atelier ?

J'avoue ne pas avoir eu l'occasion de la voir faire ayant mon atelier à mener à côté. Elle m'a dit une fois qu'elle avait eu de grandes difficultés avec un élève qui faisait un gros blocage. Elle a vraiment essayé de doser son aide mais elle m'a dit « j'ai tout fait » en parlant de son travail à lui. Elle a bien essayé de le débloquent mais ça dépassait ses compétences, ça relevait davantage des miennes.

L'Asem est-elle pour vous une force de proposition et/ou de conseils ?

Entièrement. Elle prend des initiatives, donne son avis sur certaines situations que je peux rencontrer et qui posent problème. Elle a aidé à réaménager toute la classe et nous a trouvé des petits canapés pour la bibliothèque sans qu'on n'ait rien demandé.

Comment qualifieriez-vous votre relation ? Est-ce pour vous une relation de collaboration ?

Professionnelle. Nous collaborons mais pas assez, j'ai la sensation de ne pas lui en demander assez dans le sens où elle est largement capable de prendre en charge des groupes d'élèves plus fragiles, d'être là pour les motiver, les aider à se concentrer. Je lui demande de venir en aide à certains élèves mais elle pourrait en prendre un petit groupe et faire l'activité à part pendant que les autres font l'activité de manière totalement autonome.

Savez-vous comment l'Asem vit son changement de rôle au moment des TAP ?

Non du tout.

Enfin : qu'est-ce qui selon vous pourrait améliorer/simplifier/fluidifier la relation ou la collaboration ?

Savoir plus en détails en quoi consiste son travail, son rôle au sein de la classe, connaître un peu mieux ce que je peux lui confier, où est la limite entre soutenir les élèves, mener un atelier et enseigner (qui est davantage mon rôle). Je pourrais aussi mieux anticiper les ateliers, lui imprimer mon cahier journal.

Renseignements personnels :

- votre âge : 39 ans
- votre parcours (MEEF ou reconversion) : Reconversion
- aviez-vous demandé à être affecté(e) en maternelle : Non
- souhaitez-vous poursuivre en maternelle (non/pourquoi pas/volontiers/absolument oui) : Volontiers, mais j'aimerais également voir un peu l'élémentaire avant de me stabiliser

Renseignements généraux sur l'école et sur la classe :

- arrondissement + type de quartier : 10^e (canal St-Martin). Public et quartier très mixte : familles bourgeoises/bobo, mais également logements sociaux et beaucoup d'élèves qui vivent en foyer/hôtel social (un peu plus de 20 % des effectifs).
- nombre de classes dans l'école : 5
- nombre d'Asem dans l'école : 4
- votre niveau de classe + effectif : MS – 28 élèves
- à quels moments de la journée bénéficiez-vous de l'aide de l'Asem ? J'ai en principe mon Asem pour un petit mi-temps : je la « partage » avec la classe de GS d'à côté, et elle a également quelques heures de loge/ménage des WC. Mais j'ai eu la chance d'avoir en période 2, 3 et 4 un ou une Asem stagiaire. 2 sur 3 étaient au top (un garçon et une fille) : volontaires, dégourdis, très bienveillants avec les enfants. La 1^{re} était en revanche plutôt « molle ». Elle était gentille, notamment avec les enfants, mais je ne pouvais pas lui confier le moindre atelier.

Renseignements sur l'Asem de la classe :

- âge approximatif : 35-40 ans
- ancienneté (approx) dans l'école : 5 ans
- ancienneté (approx) en tant qu'Asem : au moins 5 ans (j'avoue que je ne sais même pas si elle était Asem dans une autre école avant !)
- porte-t-elle une blouse (question qui peut paraître étrange) ? Pour la peinture ou les activités salissantes uniquement.

Si connu, son statut et son parcours :

- CAP petite enfance ? Je crois
- Fonctionnaire territoriale (= a eu le concours d'Asem de la Ville de Paris) ou contractuelle ? Je crois qu'elle est fonctionnaire territoriale
- Formation antérieure ? Je ne sais pas
- A déjà suivi des sessions de formations en tant qu'Asem, et si vous le savez, de quelle nature ? Je ne sais pas
- A déjà été Asem dans une classe de PES ? Je suis presque sûre que non

Comment s'est passé votre premier contact ?

Très bien ! Elle était chaleureuse, prête à nous aider avec ma binôme (on lui a tout de suite dit qu'en tant que PES, on était avide de conseils !).

Vous tutoyez-vous ?

Oui

Avez-vous été informé(e) de l'emploi du temps précis (ses différentes missions dans la journée, notamment son temps de présence dans la classe) de l'Asem ?

Oui. On a organisé la répartition avec la classe de GS en tenant compte de ses permanences à la loge. De plus, nous nous entendons très bien avec la maîtresse de GS, et nos classes

communiquent directement. Du coup, on adapte l'emploi du temps si besoin.

Que demandez-vous à l'Asem de votre classe ?

Quand il y a un atelier peinture (au sens large), c'est souvent à elle que je le confie. De même pour des ateliers de découpage, manipulations diverses.

En revanche, j'essaie de ne plus lui confier des ateliers avec des notions mathématiques ou bien des ateliers avec tenue de stylo/feutre, parce que je n'arrive pas bien à lui faire comprendre mes exigences.

Je n'ai jamais essayé de lui confier un atelier de langage.

Par quel moyen (oralement, par le biais d'un écrit ?) anticipez-vous vos demandes (la veille par exemple) ?

Je lui explique à l'oral comment j'aimerais que l'activité se déroule. Parfois la veille (quand je suis très organisée !), le plus souvent le matin même. Je ne prépare jamais un écrit spécifiquement pour elle, mais je peux lui donner mes fiches de préparation pour qu'elle comprenne précisément ce que l'on va faire. Elle me demande souvent mon cahier journal pour avoir une idée du déroulement la journée.

L'Asem a-t-elle un rapport d'autorité avec les enfants (par exemple le droit de les punir) ?

Les enfants l'écoutent. S'ils font des bêtises dans les toilettes, par exemple (notamment lors de la récréation), il lui arrive de leur demander de l'aider à nettoyer.

Quand elle est en classe avec moi, elle n'essaie jamais de se substituer à mon autorité. Mais en regroupement, si un élève est perturbateur, elle va d'elle-même se mettre à côté ou derrière lui pour l'aider à se calmer.

L'Asem est-elle attentive à doser son aide envers les élèves quand elle a la charge d'un atelier ?

Pas vraiment. C'est d'ailleurs sur ce point que j'ai le plus de mal à lui communiquer mes exigences : elle veut que le « travail soit bien fait » et les aide parfois alors que précisément, j'aimerais qu'ils essaient d'y arriver tout seuls. C'est pour cela que je ne lui confie plus certains ateliers (maths notamment).

L'Asem est-elle pour vous une force de proposition et/ou de conseils ?

Oui. Elle m'a donné plusieurs des techniques qui se sont avérées utiles pour la gestion d'un atelier, ou pour le moment idéal pour telle activité (cuisine notamment).

Comment qualifieriez-vous votre relation ? Est-ce pour vous une relation de collaboration ?

Nous avons une relation fluide et agréable. Je pourrais parler de collaboration, mais je me rends compte en même temps que nous n'avons pas la même formation. J'écris ceci sans aucune condescendance. Mais les exigences pédagogiques ne sont clairement pas les mêmes. C'est surtout en termes de gestion de classe que j'emploierais le mot « collaboration ». Pour la préparation des ateliers/activités, elle me fait des suggestions, comme je l'ai écrit plus haut. Mais ce n'est pas à proprement parler de la collaboration.

Savez-vous comment l'Asem vit son changement de rôle au moment des TAP ?

Elle est en grève des TAP depuis septembre... (manque de reconnaissance suite au confinement, et aux primes qui ont été versées à certains et pas à d'autres, si j'ai bien compris).

Enfin : qu'est-ce qui selon vous pourrait améliorer/simplifier/fluidifier la relation ou la

collaboration ?

Que l'on travaille ensemble pendant plusieurs années pour que l'on comprenne au mieux nos manières mutuelles de travailler !

Renseignements personnels :

- votre âge : 33 ans
- votre parcours (MEEF ou reconversion) : Reconversion
- aviez-vous demandé à être affecté(e) en maternelle : Non
- souhaitez-vous poursuivre en maternelle (non/pourquoi pas/volontiers/absolument oui) : Volontiers

Renseignements généraux sur l'école et sur la classe :

- arrondissement + type de quartier : 3^e arrondissement / quartier aisé
- nombre de classes dans l'école : 6 classes
- nombre d'Asem dans l'école : 4 Asem
- votre niveau de classe + effectif : PS / MS : 24 élèves
- à quels moments de la journée bénéficiez-vous de l'aide de l'Asem ? Le matin

Renseignements sur l'Asem de la classe :

- âge approximatif : 50 ans
- ancienneté (approx) dans l'école : 10 ans
- ancienneté (approx) en tant qu'Asem : 15 ans
- porte-t-elle une blouse (question qui peut paraître étrange) ? Tablier pour les activités artistiques

Si connu, son statut et son parcours :

- CAP petite enfance ? Non
- Fonctionnaire territoriale (= a eu le concours d'Asem de la Ville de Paris) ou contractuelle ? Concours Ville de Paris
- Formation antérieure ? Secrétaire médicale
- A déjà suivi des sessions de formations en tant qu'Asem, et si vous le savez, de quelle nature ?
- A déjà été Asem dans une classe de PES ? Oui

Comment s'est passé votre premier contact ?

Très bien. Son expérience avec les PES a été un bon appui.

Vous tutoyez-vous ? Oui.

Avez-vous été informé(e) de l'emploi du temps précis (ses différentes missions dans la journée, notamment son temps de présence dans la classe) de l'Asem ? Non, je l'ai appris au fur et à mesure

Que demandez-vous à l'Asem de votre classe ?

Je lui demande de s'occuper de la propreté des enfants et leur sécurité affective. Je lui délègue également les activités artistiques car je sais qu'elle aime ça. Elle fait passer les élèves par trois, donc chaque projet artistique prend au moins une semaine... Je lui laisse l'art car je sais qu'elle aime cela mais parfois c'est frustrant. J'aimerais bien mettre davantage les mains dans la peinture avec mes élèves

En motricité, je lui demande de m'aider pour la régulation des activités.

Par quel moyen (oralement, par le biais d'un écrit ?) anticipez-vous vos demandes (la veille par exemple) ?

Oralement, je lui donne le planning de la journée le matin même.

L'Asem a-t-elle un rapport d'autorité avec les enfants (par exemple le droit de les punir) ?

Non pas sur le temps scolaire.

L'Asem est-elle attentive à doser son aide envers les élèves quand elle a la charge d'un atelier ? Non, elle les aide beaucoup.

L'Asem est-elle pour vous une force de proposition et/ou de conseils ?

Oui elle me donne beaucoup de conseils.

Comment qualifieriez-vous votre relation ? Est-ce pour vous une relation de collaboration ?

Nous avons une collaboration essentielle pour le bon fonctionnement de la classe.

Savez-vous comment l'Asem vit son changement de rôle au moment des TAP ?

C'est ambivalent. Elle apprécie faire les TAP et faire les activités avec les élèves mais cela lui demande de la préparation en dehors de ses heures payées. Elle apprécie avoir un temps privilégié avec les enfants.

Enfin : qu'est-ce qui selon vous pourrait améliorer/simplifier/fluidifier la relation ou la collaboration ?

Les Asem ont beaucoup de missions en dehors de celle d'aider le PE. Notamment les temps de ménage, des TAP, d'accompagnement des élèves. Je pense qu'une meilleure communication des plannings des Asem permettrait de mieux organiser les ateliers en classe.

[JC]

Renseignements personnels :

- votre âge : 41
- votre parcours (MEEF ou reconversion) : reconversion/avant j'ai travaillé plusieurs années en communication et en production audiovisuelle
- aviez-vous demandé à être affecté(e) en maternelle : pas spécialement
- souhaitez-vous poursuivre en maternelle (non/pourquoi pas/volontiers/absolument oui) : volontiers, j'aimerais avoir la possibilité de réinvestir tout ce que l'on a appris, mais l'élémentaire me convient également !

Renseignements généraux sur l'école et sur la classe :

- arrondissement + type de quartier : 13^e, quartier de la Butte aux Cailles (mixte socialement)
- nombre de classes dans l'école : l'école est sur deux sites, il y a dans la partie maternelle 7 classes
- nombre d'Asem dans l'école :
- votre niveau de classe + effectif : MS/16 élèves
- à quels moments de la journée bénéficiez-vous de l'aide de l'Asem ? sur la quasi-totalité de la journée : 8h30-11h30/14h-16h30 ou 14h30/16h30

Renseignements sur l'Asem de la classe :

- âge approximatif : 45 ans
- ancienneté (approx) dans l'école : nouvelle
- ancienneté (approx) en tant qu'Asem : je crois 3 ou 4 ans
- porte-t-elle une blouse (question qui peut paraître étrange) ? oui

Si connu, son statut et son parcours :

- CAP petite enfance ?
- Fonctionnaire territoriale (= a eu le concours d'Asem de la Ville de Paris) ou contractuelle ? Asem de la Ville de Paris
- Formation antérieure ?
- A déjà suivi des sessions de formations en tant qu'Asem, et si vous le savez, de quelle nature ?
- A déjà été Asem dans une classe de PES ? je ne crois pas

Comment s'est passé votre premier contact ?

Très bien ! très bon contact tout de suite.

Vous tutoyez-vous ? Oui.

Avez-vous été informé(e) de l'emploi du temps précis (ses différentes missions dans la journée, notamment son temps de présence dans la classe) de l'Asem ?

Oui elle me tient au courant notamment s'il y a des changements.

Que demandez-vous à l'Asem de votre classe ?

En général elle prend en charge un groupe ; le plus souvent elle s'occupe des arts plastiques mais ce n'est pas non plus systématique.

Par quel moyen (oralement, par le biais d'un écrit ?) anticipez-vous vos demandes (la veille par exemple) ?

Alors s'il y a des choses très particulières oui je l'en informe bien en amont.

Quotidiennement, je lui imprime tous les matins mon cahier journal de la journée et nous en

discutons rapidement pendant le temps d'accueil.

L'Asem a-t-elle un rapport d'autorité avec les enfants (par exemple le droit de les punir) ?

En général, elle m'informe des agissements qui ont causé un problème, elle ne prend pas la décision de les punir.

L'Asem est-elle attentive à doser son aide envers les élèves quand elle a la charge d'un atelier ?

Oui, tout à fait.

L'Asem est-elle pour vous une force de proposition et/ou de conseils ?

Oh oui ! surtout au début je n'avais aucune gêne pour lui demander son avis sur quelque chose.

Comment qualifieriez-vous votre relation ? Est-ce pour vous une relation de collaboration ?

Tout à fait ! et cela apparaît d'ailleurs sur tous les comptes rendus de visite !

Savez-vous comment l'Asem vit son changement de rôle au moment des TAP ?

J'ai l'impression que ça ne la passionne pas... mais ce sujet est du coup un peu plus délicat à aborder.

Enfin : qu'est-ce qui selon vous pourrait améliorer/simplifier/fluidifier la relation ou la collaboration ?

Parfois, je la sens timide avec moi, je m'applique alors à la responsabiliser régulièrement.

[LB]

Renseignements personnels :

- votre âge : 23 ans
- votre parcours (MEEF ou reconversion) : MEEF
- aviez-vous demandé à être affecté(e) en maternelle : non, étant sur liste complémentaire je n'avais pu faire aucun vœu (mais je souhaitais être en maternelle)
- souhaitez-vous poursuivre en maternelle (non/pourquoi pas/volontiers/absolument oui) : absolument oui !

Renseignements généraux sur l'école et sur la classe :

- arrondissement + type de quartier : 16^e, les élèves ne sont pas du quartier où se situe l'école car elle est temporairement à cette adresse. Les élèves proviennent des quartiers proches d'Exelmans, Michel-Ange.
- nombre de classes dans l'école : 5
- nombre d'Asem dans l'école : 4
- votre niveau de classe + effectif : GS, 26 élèves
- à quels moments de la journée bénéficiez-vous de l'aide de l'Asem ? Lundi, mardi, jeudi matins

Renseignements sur l'Asem de la classe :

- âge approximatif : 40 ans
- ancienneté (approx) dans l'école : une dizaine d'année (je pense)
- ancienneté (approx) en tant qu'Asem : je n'en ai aucune idée... Je dirais autant que sa présence dans l'école, 10 ans !
- porte-t-elle une blouse (question qui peut paraître étrange) ? Oui !

Si connu, son statut et son parcours :

- CAP petite enfance ?
- Fonctionnaire territoriale (= a eu le concours d'Asem de la Ville de Paris) ou contractuelle ?
- Formation antérieure ?
- A déjà suivi des sessions de formations en tant qu'Asem, et si vous le savez, de quelle nature ?
- A déjà été Asem dans une classe de PES ? Oui !

Comment s'est passé votre premier contact ?

Très bien. Elle a été présentée par mes collègues comme « une perle », mots qui m'ont fortement marquée.

Elle m'a directement mise à l'aise, puis n'a pas hésité à me conseiller dès ma première prise de classe seule.

Vous tutoyez-vous ? Oui.

Avez-vous été informé(e) de l'emploi du temps précis (ses différentes missions dans la journée, notamment son temps de présence dans la classe) de l'Asem ?

Non. Je l'ai découvert lorsque j'ai discuté avec elle, ou qu'elle m'a prévenue qu'elle était de loge. Son emploi du temps a bougé plusieurs fois dans l'année. Mon collègue la laisse très souvent avec nous, PES, car il estime que nous en avons plus besoin que lui.

Que demandez-vous à l'Asem de votre classe ?

En classe, elle s'occupe très souvent des activités artistiques.

Je ne lui demande pas par exemple de faire le ménage, elle le fait d'elle-même. Elle s'occupe

également des moments où les enfants vont aux toilettes, mais encore une fois ce n'est pas moi qui lui ai demandé. Personnellement, je ne parviens pas à donner des ordres à mon Asem. Il m'est très difficile de lui demander quelque chose, alors lorsque je dois le faire, je lui demande constamment si cela ne la dérange pas. Elle m'a dit plusieurs fois que je ne devais pas constamment lui demander, mais c'est plus fort que moi ! Je pense beaucoup me soucier de ses conditions de travail.

Par quel moyen (oralement, par le biais d'un écrit ?) anticipez-vous vos demandes (la veille par exemple) ?

Mes ateliers tournent sur deux jours. Par exemple, le vendredi soir, je prends le temps de lui écrire un petit mot où sont regroupés tous les ateliers (il y en a 4) de la matinée. Pour chaque atelier, je précise le matériel, sur quelle table il doit être (les îlots de tables varient en taille). J'ai déjà également préparé tout le matériel.

Par exemple : atelier 1 - pochette bleue - grand îlot - crayons à papier, fiches, crayons de couleurs.

Puis, lorsqu'elle arrive le matin, je lui montre tout ce que nous allons faire. En arts, je lui montre très souvent le modèle de production attendu.

L'Asem a-t-elle un rapport d'autorité avec les enfants (par exemple le droit de les punir) ?

L'Asem me prévient toujours lorsqu'un enfant fait une bêtise ou une action qui ne correspond pas à ce que l'on attend. C'est donc moi qui prends la décision. Nous n'avons jamais discuté de ce sujet, de savoir si elle a le droit ou non... Mais il me semble qu'elle ne prend pas ce droit, elle me fait signe et c'est moi qui agis. Parfois même, je vois un élève mal se comporter avec elle, alors je prends les devants sans qu'elle ne me le dise. Je veille à ce que tout se passe bien pour elle.

L'Asem est-elle attentive à doser son aide envers les élèves quand elle a la charge d'un atelier ?

Au début de l'année, j'ai dû lui dire plusieurs fois de ne pas trop les aider : elle leur donnait parfois la stratégie à adopter pour résoudre l'activité (ce que je ne souhaite pas). Mais depuis, elle veille à ne pas trop les aider.

L'Asem est-elle pour vous une force de proposition et/ou de conseils ?

Oui, totalement. Elle est le regard extérieur, bienveillant qui me fait également évoluer. Elle connaissait les élèves en début d'année, et grâce à son expérience elle savait davantage ce qui était adapté. Elle m'aide parfois à trouver des idées par exemple.

Il m'arrive parfois de douter, de me sentir trop dure avec les élèves. Alors je lui demande ce qu'elle en a pensé.

Comment qualifieriez-vous votre relation ? Est-ce pour vous une relation de collaboration ?

C'est un vrai travail de collaboration. D'une part pour ma propre évolution en tant que PES et future PE (je l'espère), mais également pour le bien être des élèves. Je pense qu'ils ressentent notre bonne entente, nous rigolons parfois ensemble avec les élèves. De plus, elle m'aide parfois, puis je l'aide également (par exemple au niveau du matériel pour les TAP).

Savez-vous comment l'Asem vit son changement de rôle au moment des TAP ?

Cela a été difficile pour elle. Personne ne leur fournit de matériel. Alors, dès que je le peux, je lui en trouve, lui imprime certaines choses, lui laisse du matériel que je n'utilise pas (comme les chutes de papier).

Enfin : qu'est-ce qui selon vous pourrait améliorer/simplifier/fluidifier la relation ou la collaboration ?

Il est important de se mettre d'accord sur certains moyens de communication. Je lui ai demandé par exemple si tout lui écrire sur un papier lui conviendrait. Il est aussi important de lui faire confiance, et elle en retour. Que chacun trouve sa place, sans empiéter sur l'autre. Il faut pouvoir mettre les choses à plat, même si, en fonction de la personne que vous avez en face, ce n'est pas toujours simple.

[LJ]

Renseignements personnels :

- votre âge : 35 ans
- votre parcours (MEEF ou reconversion) : ni MEEF ni vraiment reconversion
- aviez-vous demandé à être affecté(e) en maternelle : oui
- souhaitez-vous poursuivre en maternelle (non/pourquoi pas/volontiers/absolument oui) : absolument oui

Renseignements généraux sur l'école et sur la classe :

- arrondissement + type de quartier : 14^e, plutôt favorisé
- nombre de classes dans l'école : 5
- nombre d'Asem dans l'école : 4, dont une stagiaire
- votre niveau de classe + effectif : PS, 23 élèves actuellement
- à quels moments de la journée bénéficiez-vous de l'aide de l'Asem ? Toute la journée d'école (sauf la sieste)

Renseignements sur l'Asem de la classe :

- âge approximatif : 50 ans
- ancienneté (approx) dans l'école : 3 ans
- ancienneté (approx) en tant qu'Asem : plus de 20 ans
- porte-t-elle une blouse (question qui peut paraître étrange) ? Oui

Si connu, son statut et son parcours :

- CAP petite enfance ?
- Fonctionnaire territoriale (= a eu le concours d'Asem de la Ville de Paris) ou contractuelle ? Fonctionnaire territoriale
- Formation antérieure ?
- A déjà suivi des sessions de formations en tant qu'Asem, et si vous le savez, de quelle nature ?
- A déjà été Asem dans une classe de PES ? Non

Comment s'est passé votre premier contact ?

Lors de ma visite de l'école avant la rentrée, avec les autres Asem. On a sympathisé. Elle m'a dit qu'elle aimait qu'on lui dise les choses franchement.

Vous tutoyez-vous ? Oui.

Avez-vous été informé(e) de l'emploi du temps précis (ses différentes missions dans la journée, notamment son temps de présence dans la classe) de l'Asem ?

En petite section, elle doit toujours être présente en classe. Pour ses autres missions (loge, nettoyage, périscolaire...), c'est elle qui m'en parle.

Que demandez-vous à l'Asem de votre classe ?

Elle connaît son travail et fait la plupart des choses d'elle-même (amener les enfants aux toilettes et se laver les mains, nettoyer les accidentés, leur préparer à boire, participer à la surveillance de la classe, prendre avec elle un enfant qui perturbe le groupe au coin regroupement, nettoyer la classe...).

Ce que je lui demande plus spécifiquement : prendre en charge un atelier ou un groupe en motricité, aller chercher la clé du local à vélo quand nous en faisons, préparer le matériel en peinture...

Par quel moyen (oralement, par le biais d'un écrit ?) anticipez-vous vos demandes (la veille par exemple) ?

Toujours oralement. Parfois la veille, parfois le matin avant les cours. Pour les arts visuels, toujours la veille, pour qu'on voie ensemble s'il y a besoin d'aller chercher quelque chose dans la réserve.

L'Asem a-t-elle un rapport d'autorité avec les enfants (par exemple le droit de les punir) ?

Oui, elle a un rapport d'autorité, mais elle ne punit les enfants que pendant les TAP. Tant que je suis en charge de la classe, je suis en charge des punitions (je pense que je n'aurais pas été opposée au fait de lui déléguer un droit de punir, mais elle préfère que les choses fonctionnent comme ça et ça me convient mieux).

L'Asem est-elle attentive à doser son aide envers les élèves quand elle a la charge d'un atelier ?

Oui. Elle tient à ce que ce soit eux qui travaillent, ça me facilite beaucoup les choses de pouvoir compter sur elle pour cela.

L'Asem est-elle pour vous une force de proposition et/ou de conseils ?

Oui. Ses suggestions sont souvent utiles, et elle ne se vexe pas quand je ne les retiens pas.

Comment qualifieriez-vous votre relation ? Est-ce pour vous une relation de collaboration ?

Nous n'avons pas des caractères assez compatibles pour que ça devienne une relation amicale. Mais c'est une vraie collaboration, parce que nous avons la même vision de nos rôles respectifs et de la maternelle en général.

Savez-vous comment l'Asem vit son changement de rôle au moment des TAP ?

Je sais qu'elle n'aime pas prendre en charge les TAP (elle trouve ça très exigeant et fatigant), mais elle n'en montre rien aux enfants. Elle endosse le rôle avec vigueur et une autorité immédiate.

Enfin : qu'est-ce qui selon vous pourrait améliorer/simplifier/fluidifier la relation ou la collaboration ?

Elle est très prise par ses autres missions dans l'école : ça nous laisse peu de temps pour les discussions informelles ou même les discussions sur la classe, et puis ça crée chez elle une fatigue qui ne l'aide pas à s'investir (c'est un constat que mes collègues et moi avons pu dresser concernant toutes les Asem de l'école).

Renseignements personnels :

- votre âge : 25
- votre parcours (MEEF ou reconversion) : M1 MEEF, après avoir effectué une licence de droit français/droit italien et pris une pause de 3 ans dans les études.
- aviez-vous demandé à être affecté(e) en maternelle : OUI !! ;)
- souhaitez-vous poursuivre en maternelle (non/pourquoi pas/volontiers/absolument oui) : absolument oui

Renseignements généraux sur l'école et sur la classe :

- arrondissement + type de quartier : 17^e arrondissement, quartier plutôt favorisé mais avec la présence de centres maternels et de foyers aux alentours
- nombre de classes dans l'école : 5
- nombre d'Asem dans l'école : 4
- votre niveau de classe + effectif : PS/MS/GS 28 élèves
- à quels moments de la journée bénéficiez-vous de l'aide de l'Asem ? Uniquement la matinée (et très souvent jusqu'à 11h car elles doivent installer le dortoir), et jamais le mercredi : n'ayant que 4 Asem pour 5 classes, un jour par semaine nous n'avons pas d'Asem.

Renseignements sur l'Asem de la classe :

Il est compliqué de répondre sur une seule Asem... Celle qui devait être dans ma classe a multiplié les arrêts maladie, je ne l'ai donc eue que 2 semaines en tout et pour tout depuis le début de l'année. Celle-ci a environ une cinquantaine d'année, et je pense qu'elle est dans l'école depuis 5 ou 6 ans (l'année dernière elle était également dans la classe des PES). Donc je n'ai pas vraiment de relation avec elle et j'ai peu l'habitude d'avoir une Asem dans ma classe.

- âge approximatif :
- ancienneté (approx) dans l'école :
- ancienneté (approx) en tant qu'Asem :
- porte-t-elle une blouse (question qui peut paraître étrange) ? Oui

Si connu, son statut et son parcours :

- CAP petite enfance ?
- Fonctionnaire territoriale (= a eu le concours d'Asem de la Ville de Paris) ou contractuelle ? Fonctionnaire territoriale
- Formation antérieure ?
- A déjà suivi des sessions de formations en tant qu'Asem, et si vous le savez, de quelle nature ?
- A déjà été Asem dans une classe de PES ? Oui

Comment s'est passé votre premier contact ?

Très agréable, elle est très douce et bienveillante. Elle savait que j'étais PES et a essayé de se montrer rassurante. Ne l'ayant pas vue ensuite pendant plus de 3 mois, difficile de créer une relation.

Vous tutoyez-vous ? Oui.

Avez-vous été informé(e) de l'emploi du temps précis (ses différentes missions dans la journée, notamment son temps de présence dans la classe) de l'Asem ?

Oui nous avons un planning nous expliquant quels jours chaque Asem est responsable de la loge pour remplacer la gardienne, de l'installation du dortoir. Ce sont elles qui récupèrent les

PS à 11h20 pour les emmener à la cantine, les faire manger puis les surveiller sur le temps de la sieste.

Elle doit être dans la classe 4 matinées par semaine (jusqu'à 11h) sauf en cas d'absence d'une autre Asem auquel cas elle doit parfois aller aider dans une autre classe. Elle est également censée revenir avec nous après la sieste des petits lors des jours longs mais cela se vérifie peu car elle en profite pour s'avancer sur le rangement et le ménage (comme la plupart des Asem de l'école).

Que demandez-vous à l'Asem de votre classe ?

De prendre en charge un atelier avec les PS le matin (souvent de la peinture, mais parfois d'autres ateliers comme langage écrit, remettre des lettres dans l'ordre...)

Par quel moyen (oralement, par le biais d'un écrit ?) anticipez-vous vos demandes (la veille par exemple) ?

Oralement, parfois le matin à 8h avant de récupérer les élèves, mais souvent sur le moment même moment où j'explique les consignes aux élèves (quand je ne savais pas que j'aurais une Asem par exemple).

L'Asem a-t-elle un rapport d'autorité avec les enfants (par exemple le droit de les punir) ?

J'ai eu 3 Asem différentes dans ma classe, toute avec un rapport d'autorité différent.

La première, « la titulaire » très douce qui n'élevait jamais la voix et donc une seule remarque à un enfant lui suffisait pour se faire respecter.

La deuxième qui se faisait très discrète là-dessus et me laissait seule maître de décider ce qui devait être sanctionné ou non.

La troisième qui prenait plus de place sur ce sujet-là, et élevait la voix sur toute la classe pour réclamer le silence par exemple, sans m'en avertir (ce qui me dérangeait fortement, notamment pendant les visites des tuteurs).

L'Asem est-elle attentive à doser son aide envers les élèves quand elle a la charge d'un atelier ?

La plupart du temps elles ont pour réflexe d'accompagner le geste de l'enfant, ce que je ne peux contrôler si je ne suis pas à côté (même si je lui ai dit en amont d'éviter).

L'Asem est-elle pour vous une force de proposition et/ou de conseils ?

Non car trop peu souvent dans la classe.

Comment qualifieriez-vous votre relation ? Est-ce pour vous une relation de collaboration ?

Non, même réponse qu'à la question précédente.

Savez-vous comment l'Asem vit son changement de rôle au moment des TAP ?

Je n'en ai jamais parlé avec la mienne, mais une autre Asem de l'école me disait prendre beaucoup de plaisir à avoir la charge seule d'un groupe et ainsi organiser les activités qu'elle souhaitait.

Enfin : qu'est-ce qui selon vous pourrait améliorer/simplifier/fluidifier la relation ou la collaboration ?

Sa présence ;) Et sûrement plus de communication de ma part.

[OL]

Renseignements personnels :

- votre âge : 27 ans
- votre parcours (MEEF ou reconversion) : Reconversion (j'ai été juriste dans une autre vie...).
- aviez-vous demandé à être affecté(e) en maternelle : Non, j'avais privilégié le secteur géographique et je souhaitais de l'élémentaire.
- souhaitez-vous poursuivre en maternelle (non/pourquoi pas/volontiers/absolument oui) : J'ai finalement adoré la maternelle mais je souhaite poursuivre en élémentaire.

Renseignements généraux sur l'école et sur la classe :

- arrondissement + type de quartier : 12^e arrondissement, quartier Bastille-Aligre (plutôt aisé)
- nombre de classes dans l'école : 6
- nombre d'Asem dans l'école : 5
- votre niveau de classe + effectif : Petite section, 23 élèves
- à quels moments de la journée bénéficiez-vous de l'aide de l'Asem ? Toute la journée

Renseignements sur l'Asem de la classe :

- âge approximatif : La quarantaine
- ancienneté (approx) dans l'école : 10 ans
- ancienneté (approx) en tant qu'Asem : 10 ans
- porte-t-elle une blouse (question qui peut paraître étrange) ? Souvent oui

Si connu, son statut et son parcours :

- CAP petite enfance ? Je ne sais pas
- Fonctionnaire territoriale (= a eu le concours d'Asem de la Ville de Paris) ou contractuelle ? Je ne sais pas
- Formation antérieure ? Je ne sais pas
- A déjà suivi des sessions de formations en tant qu'Asem, et si vous le savez, de quelle nature ? Je ne sais pas
- A déjà été Asem dans une classe de PES ? Oui, au moins une fois avant cette année

Comment s'est passé votre premier contact ?

Très bien, très douce et souriante, il n'a pas été difficile du tout d'établir le contact !

Vous tutoyez-vous ? Oui

Avez-vous été informé(e) de l'emploi du temps précis (ses différentes missions dans la journée, notamment son temps de présence dans la classe) de l'Asem ?

Oui mais ayant une classe de PS elle reste avec nous toute la journée !

Que demandez-vous à l'Asem de votre classe ?

Sa présence en regroupement est primordiale pour moi, car avec mes PS l'attention est rapidement perdue, j'essaye donc de lui demander d'être là le plus souvent possible en regroupement. Sinon, lorsque j'organise mes journées en ateliers, je lui en confie toujours un, souvent des arts plastiques car elle adore ça. Mais pour ce qui est de la vie de classe, elle est tellement professionnelle que j'ai rarement à lui demander quoi que ce soit, nous nous sommes organisées en début d'année pour la logistique des déplacements, les récréés, les lavages de mains etc., et depuis tout roule. J'ai conscience d'avoir une grande chance !

Par quel moyen (oralement, par le biais d'un écrit ?) anticipez-vous vos demandes (la

veille par exemple) ?

Toujours oralement, et souvent par anticipation oui (mais parfois c'est impossible d'anticiper !!).

L'Asem a-t-elle un rapport d'autorité avec les enfants (par exemple le droit de les punir) ?

Oui, mais elle ne le fait jamais, elle s'en réfère toujours à moi pour les sanctions (sauf peut-être une ou deux fois où un élève était allé trop loin avec elle).

L'Asem est-elle attentive à doser son aide envers les élèves quand elle a la charge d'un atelier ?

Oui tout à fait.

L'Asem est-elle pour vous une force de proposition et/ou de conseils ?

De conseils plutôt, lorsque je lui en demande. Elle est Asem de PS depuis plusieurs années, et de mon côté c'était la première fois que je mettais les pieds en maternelle !! Elle a donc beaucoup d'expérience à m'apporter et elle a su le faire tout en restant très respectueuse de notre relation enseignante/Asem, elle ne m'a jamais dit de faire « comme ci ou comme ça », elle est très douce et je ne me suis jamais sentie regardée de haut.

Comment qualifieriez-vous votre relation ? Est-ce pour vous une relation de collaboration ? Complètement, collaboration et communication.

Savez-vous comment l'Asem vit son changement de rôle au moment des TAP ?

Nous n'en avons jamais parlé mais j'ai eu l'occasion d'assister aux moments de TAP et je pense qu'elle vit cela très bien, elle adore les enfants et les enfants l'adorent, le changement de rôle est très fluide et ne semble poser aucun problème ni à elle, ni aux enfants.

Enfin : qu'est-ce qui selon vous pourrait améliorer/simplifier/fluidifier la relation ou la collaboration ?

Franchement, pas grand-chose. J'ai conscience d'être tombée sur une petite pépite !!

[PT]

Renseignements personnels :

- votre âge : 31 ans
- votre parcours (MEEF ou reconversion) : reconversion
- aviez-vous demandé à être affecté(e) en maternelle : oui
- souhaitez-vous poursuivre en maternelle (non/pourquoi pas/volontiers/absolument oui) : absolument oui

Renseignements généraux sur l'école et sur la classe :

- arrondissement + type de quartier : 11^e
- nombre de classes dans l'école : 6
- nombre d'Asem dans l'école : 5 (dont 1 en formation la moitié de l'année)
- votre niveau de classe + effectif : MS + 23
- à quels moments de la journée bénéficiez-vous de l'aide de l'Asem ? Toute la journée (8h30-11h30 hors récréation et 14h-16h30 hors récréation)

Renseignements sur l'Asem de la classe :

- âge approximatif : 50 ans
- ancienneté (approx) dans l'école : 3 ans
- ancienneté (approx) en tant qu'Asem : 15 ans
- porte-t-elle une blouse (question qui peut paraître étrange) ? non, un tablier

Si connu, son statut et son parcours :

- CAP petite enfance ? je ne sais pas
- Fonctionnaire territoriale (= a eu le concours d'Asem de la Ville de Paris) ou contractuelle ? elle a eu le concours
- Formation antérieure ? je ne sais pas
- A déjà suivi des sessions de formations en tant qu'Asem, et si vous le savez, de quelle nature ? je ne sais pas
- A déjà été Asem dans une classe de PES ? oui, au moins 1 année (l'année dernière)

Comment s'est passé votre premier contact ?

Très bien. Elle est agréable, elle propose des solutions.

Vous tutoyez-vous ? Oui

Avez-vous été informé(e) de l'emploi du temps précis (ses différentes missions dans la journée, notamment son temps de présence dans la classe) de l'Asem ?

Oui, je lui ai demandé. Je sais qu'elle s'occupe du nettoyage des toilettes entre 13h30 et 14h et le nettoyage d'une ou deux classes encore après 16h30.

Que demandez-vous à l'Asem de votre classe ?

De s'occuper d'un petit groupe d'élèves quand nous sommes en classe, d'accompagner un élève aux toilettes si besoin, de m'aider avec le matériel en motricité.

Par quel moyen (oralement, par le biais d'un écrit ?) anticipez-vous vos demandes (la veille par exemple) ?

Oralement. Si on se croise le matin (8h20-8h30) ou l'après-midi, je lui explique l'atelier que j'aimerais qu'elle anime. S'il s'agit des activités déjà vues en classe, je lui demande pendant que les élèves sont en classe (sont en train de boire de l'eau, de passer aux toilettes).

L'Asem a-t-elle un rapport d'autorité avec les enfants (par exemple le droit de les punir) ?

Elle n'a jamais puni d'enfant en ma présence mais je pense qu'elle le fait à la cantine. Elle rappelle souvent les règles et elle fait des remarques aux enfants si besoin. Donc oui elle a un rapport d'autorité.

L'Asem est-elle attentive à doser son aide envers les élèves quand elle a la charge d'un atelier ?

Oui, elle sait quels sont les élèves qui auraient plus ou moins besoin de l'aide de l'adulte.

L'Asem est-elle pour vous une force de proposition et/ou de conseils ?

Oui, même si elle me rappelle souvent que « c'est toi l'institut ». Mais je lui demande souvent des conseils pour les arts visuels car elle a vu d'autres enseignants faire.

Comment qualifieriez-vous votre relation ? Est-ce pour vous une relation de collaboration ?

Oui. Nous avons le même objectif : aider les élèves à apprendre.

Savez-vous comment l'Asem vit son changement de rôle au moment des TAP ?

Je sais qu'elle est en PS avec une Asem et qu'elles s'entendent bien. Je sais qu'elle aime tous les niveaux de classe donc j'imagine que ça lui plaît d'être avec les petits.

Enfin : qu'est-ce qui selon vous pourrait améliorer/simplifier/fluidifier la relation ou la collaboration ?

J'ai l'impression que nous n'avons pas assez de temps pour parler en dehors des problématiques de la classe. Déjeuner ensemble serait une bonne idée par exemple (mais on ne peut pas cette année avec le Covid). Je dis cela car je trouve qu'elle est assez réservée et elle n'intervient pas sans que je lui demande (c'est une qualité certes mais j'aime aussi pouvoir faire des blagues et avoir une relation plus amicale).

[SB]

Renseignements personnels :

- votre âge : 40 ans
- votre parcours (MEEF ou reconversion) : reconversion
- aviez-vous demandé à être affecté(e) en maternelle : oui
- souhaitez-vous poursuivre en maternelle (non/pourquoi pas/volontiers/absolument oui) : oui

Renseignements généraux sur l'école et sur la classe :

- arrondissement + type de quartier : 17^e quartier aisé
- nombre de classes dans l'école : 10 classes
- nombre d'Asem dans l'école : 5 Asem
- votre niveau de classe + effectif : MS et 30 élèves
- à quels moments de la journée bénéficiez-vous de l'aide de l'Asem ? le matin et 2 h l'après-midi

Renseignements sur l'Asem de la classe :

- âge approximatif : la quarantaine
- ancienneté (approx) dans l'école : 2 ans
- ancienneté (approx) en tant qu'Asem : aucune idée
- porte-t-elle une blouse (question qui peut paraître étrange) ? oui souvent

Si connu, son statut et son parcours :

- CAP petite enfance ?
- Fonctionnaire territoriale (= a eu le concours d'Asem de la Ville de Paris) ou contractuelle ? Asem
- Formation antérieure ?
- A déjà suivi des sessions de formations en tant qu'Asem, et si vous le savez, de quelle nature ? Oui pour la propreté des classes et savoir utiliser du matériel de ménage.
- A déjà été Asem dans une classe de PES ? oui l'année dernière

Comment s'est passé votre premier contact ? Très bien

Vous tutoyez-vous ? Oui

Avez-vous été informé(e) de l'emploi du temps précis (ses différentes missions dans la journée, notamment son temps de présence dans la classe) de l'Asem ?

Non rien d'officiel mais elle me l'a expliqué elle-même.

Que demandez-vous à l'Asem de votre classe ?

De gérer les ateliers dirigés avec moi.

Par quel moyen (oralement, par le biais d'un écrit ?) anticipez-vous vos demandes (la veille par exemple) ?

Très souvent à l'oral le matin même ou la veille au soir, parfois un écrit est adjoint pour aider mais n'est pas systématique.

L'Asem a-t-elle un rapport d'autorité avec les enfants (par exemple le droit de les punir) ? Oui

L'Asem est-elle attentive à doser son aide envers les élèves quand elle a la charge d'un atelier ? Oui

L'Asem est-elle pour vous une force de proposition et/ou de conseils ? Oui quand je la sollicite.

Comment qualifieriez-vous votre relation ? Est-ce pour vous une relation de collaboration ?

Bonne collaboration avec informations descendantes.

Savez-vous comment l'Asem vit son changement de rôle au moment des TAP ?

Plutôt bien mais les élèves pensent à chaque fois que c'est la fête et donc se permettent en classe un comportement qu'ils n'ont pas en temps normal avec l'enseignant.

Enfin : qu'est-ce qui selon vous pourrait améliorer/simplifier/fluidifier la relation ou la collaboration ?

Que les Asem soient reconnues à leur juste valeur (pas que pour faire le ménage) et que nous soyons formées communément à travailler de manière collaborative.

[SM]

Renseignements personnels :

- votre âge : 28 ans
- votre parcours (MEEF ou reconversion) : MEEF
- aviez-vous demandé à être affecté(e) en maternelle : NON
- souhaitez-vous poursuivre en maternelle (non/pourquoi pas/volontiers/absolument oui) : oui mais je veux aussi découvrir élémentaire

Renseignements généraux sur l'école et sur la classe :

- arrondissement + type de quartier : 15^e, deux catégories de public : csp + et foyers
- nombre de classes dans l'école : 6 (1 ps, 2 ps/ms, 1 ms, 1 ms/gs, 1 gs)
- nombre d'Asem dans l'école : 5 Asem
- votre niveau de classe + effectif : PS/MS 26 élèves (13 PS et 13MS)
- à quels moments de la journée bénéficiez-vous de l'aide de l'Asem ? toute la journée sauf lors de la sieste des PS

Renseignements sur l'Asem de la classe :

- âge approximatif : 37 ans
- ancienneté (approx) dans l'école : il me semble 10 ans mais je ne suis pas sûre
- ancienneté (approx) en tant qu'Asem : 10 ans
- porte-t-elle une blouse (question qui peut paraître étrange) ? non

Si connu, son statut et son parcours :

- CAP petite enfance ?
- Fonctionnaire territoriale (= a eu le concours d'Asem de la Ville de Paris) ou contractuelle ?
- Formation antérieure ?
- A déjà suivi des sessions de formations en tant qu'Asem, et si vous le savez, de quelle nature ?
- A déjà été Asem dans une classe de PES ? non

Aucune idée sur son parcours, on avait parlé de validation d'acquis car elle n'habite pas la région parisienne. Pour travailler dans sa commune, il lui faut le concours. Il me semble qu'elle n'en est pas titulaire.

Comment s'est passé votre premier contact ?

Ma binôme et moi avons trouvé ce premier contact assez froid. Notre directrice nous avait fait visiter l'école. Elle nous a montré le local des Asem et nous a présentées rapidement sans qu'on ait vraiment eu le temps de percevoir qui était notre Asem. Notre Asem n'est ensuite pas venue se présenter alors que nous étions en classe. Juste un bonjour en salle des Asem au moment de la visite. C'est lors de la réunion de pré-rentrée que nous avons enfin su qui était notre Asem et mis un visage sur un nom.

Vous tutoyez-vous ? Oui

Avez-vous été informé(e) de l'emploi du temps précis (ses différentes missions dans la journée, notamment son temps de présence dans la classe) de l'Asem ?

Pas vraiment, elle arrive il me semble à 7h et termine à 17h sauf le jeudi (16h30).

Que demandez-vous à l'Asem de votre classe ?

De prendre un atelier, de découper le matériel de certaines activités, d'installer le matériel motricité (ou pas).

Par quel moyen (oralement, par le biais d'un écrit ?) anticipez-vous vos demandes (la veille par exemple) ?

Mes demandes sont transmises oralement le matin en arrivant. Je fais un résumé de la matinée et lui dis ce qu'elle doit préparer et quel atelier elle aura.

Tout cela est anticipé et écrit dans mon cahier journal. Elle reçoit les informations le matin.

L'Asem a-t-elle un rapport d'autorité avec les enfants (par exemple le droit de les punir) ?

Oui mais c'est elle qui a pris ce droit qui parfois est une réelle aide, mais parfois je trouve que c'est exagéré. Elle a tendance à crier sur les élèves et/ou être un peu brusque avec eux, ce qui me dérange de plus en plus. Cela se passe lors du périscolaire, dans les couloirs. Certains élèves ne l'apprécient pas vraiment. En effet, j'ai récemment remarqué que lorsque je mets une PS en activité avec elle, la petite de PS ne se sent pas en confiance et refuse de faire l'activité et se met à pleurer.

L'Asem est-elle attentive à doser son aide envers les élèves quand elle a la charge d'un atelier ?

En art, il lui arrive d'avoir la main trop lourde et de les aider plus qu'il le faudrait.

En atelier cuisine, elle a tellement « peur » qu'ils salissent qu'elle fait presque à la place des élèves.

Oui j'ai remarqué que moins elle a de travail ensuite, et mieux elle se porte.

L'Asem est-elle pour vous une force de proposition et/ou de conseils ?

Elle me donne quelques conseils classiques. Ce ne sont pas des conseils sur la pratique ou les apprentissages.

Comment qualifieriez-vous votre relation ? Est-ce pour vous une relation de collaboration ?

C'est une relation de travail. Je n'irai pas dire que c'est une relation de collaboration. Elle n'est pas vraiment appréciée par l'équipe pédagogique et par ses collègues (souvent en arrêt, a refusé de faire de changement de niveau et de classe pour réaliser une rotation au sein de l'équipe). Après quelques demandes non abouties, j'ai tendance à lui en demander moins car je sais que cela ne sera pas fait.

Savez-vous comment l'Asem vit son changement de rôle au moment des TAP ?

Elle n'a jamais évoqué son ressenti au moment du changement de rôle au moment des TAP.

D'un point de vue extérieur, j'ai la sensation que pendant les TAP, elle va prendre une posture enseignante.

Elle souhaite laisser dans la classe sa mallette de jeux pour les TAP. Or c'est difficile, vu le manque de place, de lui trouver un endroit hors de portée des enfants.

Enfin : qu'est-ce qui selon vous pourrait améliorer/simplifier/fluidifier la relation ou la collaboration ?

Je pense qu'il serait préférable que cette Asem accepte de changer de niveau et de classe pour apaiser l'ambiance de travail avec ses collègues, et que la directrice avec leur responsable définissent les tâches à effectuer par les Asem.

Parfois elle va se permettre de me rejoindre à la sortie pour échanger avec les parents.

Exemple récent : elle récupère les changes d'une petite et les donne à la maman alors qu'elle pouvait me les confier vu que j'assurais la sortie. C'est une des seules Asem que je vois lors de la sortie d'école. Une enseignante en début d'année m'avait dit en voyant mon Asem : « Attention elle aime bien prendre la place de l'enseignante ». Je n'avais pas relevé mais à mesure que l'année avance, je m'en rends compte.

[TG]

Renseignements personnels :

- votre âge : 23 ans
- votre parcours (MEEF ou reconversion) : MEEF
- aviez-vous demandé à être affecté(e) en maternelle : Oui
- souhaitez-vous poursuivre en maternelle (non/pourquoi pas/volontiers/absolument oui) : Absolument oui !

Renseignements généraux sur l'école et sur la classe :

- arrondissement + type de quartier : 15^e - tour Eiffel - quartier favorisé
- nombre de classes dans l'école : 6
- nombre d'Asem dans l'école : 6
- votre niveau de classe + effectif : MS - 27 élèves
- à quels moments de la journée bénéficiez-vous de l'aide de l'Asem ? le matin de 8h50 à 11h puis l'après-midi de 14h15 à 14h30 (pour les journées longues, elle est également présente de 15h45 à 16h20)

Renseignements sur l'Asem de la classe :

- âge approximatif : Environ 30 ans
- ancienneté (approx) dans l'école : Maximum 3
- ancienneté (approx) en tant qu'Asem : Je ne sais pas
- porte-t-elle une blouse (question qui peut paraître étrange) ? Parfois mais pas tout le temps

Si connu, son statut et son parcours :

- CAP petite enfance ?
- Fonctionnaire territoriale (= a eu le concours d'Asem de la Ville de Paris) ou contractuelle ?
- Formation antérieure ?
- A déjà suivi des sessions de formations en tant qu'Asem, et si vous le savez, de quelle nature ?
- A déjà été Asem dans une classe de PES ? Oui l'année dernière

Comment s'est passé votre premier contact ?

Assez normalement, mais elle ne parlait déjà pas beaucoup.

Vous tutoyez-vous ? Oui

Avez-vous été informé(e) de l'emploi du temps précis (ses différentes missions dans la journée, notamment son temps de présence dans la classe) de l'Asem ?

De principe oui, mais elle n'est pas présente à certains moments sans réelle explication.

Que demandez-vous à l'Asem de votre classe ?

De s'occuper d'un groupe lors des ateliers (souvent quelque chose d'artistique ou des jeux de sociétés bien connus des élèves), de s'occuper d'élèves ayant des problèmes émotionnels ou physiques lors du temps de classe. Aider des élèves par exemple lorsqu'ils collent leurs activités dans le cahier lors de l'accueil (c'est souvent moi qui le fais au final).

Par quel moyen (oralement, par le biais d'un écrit ?) anticipez-vous vos demandes (la veille par exemple) ?

Pour les ateliers, j'explique oralement chaque matin l'atelier en question tout en essayant d'être sûr qu'elle soit à l'aise avec ce que je lui demande. Pour les activités en dehors des ateliers, je lui en parle dès que nous avons un moment pour.

L'Asem a-t-elle un rapport d'autorité avec les enfants (par exemple le droit de les punir) ?

Elle peut si besoin mais ne le fait que très rarement (quand cela concerne la propreté de la classe), même si parfois cela pourrait être utile (elle peut par exemple voir des élèves abîmer du matériel créé par l'enseignant et ne pas agir).

L'Asem est-elle attentive à doser son aide envers les élèves quand elle a la charge d'un atelier ?

Non, elle n'hésite pas à faire à la place des élèves et à passer derrière eux pour améliorer les rendus. Il s'agit d'un point sur lequel je tente d'insister avec elle et je pense observer quelques améliorations.

L'Asem est-elle pour vous une force de proposition et/ou de conseils ?

Concernant les arts visuels parfois... Je lui demande surtout des conseils lorsque j'ai peur qu'une activité soit salissante (pour éviter les conflits par la suite).

Comment qualifieriez-vous votre relation ? Est-ce pour vous une relation de collaboration ?

Une relation presque inexistante, peu de communication.

Pas vraiment une collaboration, j'essaye tout de même d'améliorer cette relation depuis plusieurs mois puisque je sais qu'une bonne relation Asem-PE est un grand avantage au quotidien.

Savez-vous comment l'Asem vit son changement de rôle au moment des TAP ?

Elle semble souvent être toujours aussi peu active, la personne qui s'occupe vraiment du groupe étant une autre Asem.

Enfin : qu'est-ce qui selon vous pourrait améliorer/simplifier/fluidifier la relation ou la collaboration ?

Peut-être des réunions qui concernent autant les PE que les Asem afin par exemple de clarifier les rôles de chacun et ainsi éviter les malentendus !

Résumés

Résumé. L'une des spécificités du système éducatif français est d'avoir dès l'origine associé un personnel municipal non-enseignant au personnel enseignant des écoles maternelles. Initialement affectées à l'entretien des locaux, les « femmes de service » ont été progressivement chargées de l'hygiène des jeunes enfants. L'évolution de leur rôle auprès des enfants et de l'enseignant s'est inscrite dans celle de l'école maternelle : les « femme de service » d'hier sont devenues en 1958 des Agents spécialisés des écoles maternelles, bientôt dotées d'un cadre d'emploi et de plus en plus impliquées dans des missions éducatives et d'aide pédagogique, jusqu'à la réforme des rythmes scolaires en 2013, qui a précipité cette dynamique en leur attribuant un rôle d'animation. La présence de l'Atsem aux côtés de l'enseignant dans la classe maternelle est donnée comme une évidence. Pourtant, cette collaboration est complexe, et plus encore pour l'enseignant débutant. Ce mémoire tente de répondre à la question suivante : comment faire, quand on est un enseignant débutant affecté en maternelle, pour intégrer l'Asem à cette expérience première d'enseignement, et nouer une relation de collaboration au service de la réussite et de l'épanouissement scolaire de tous les élèves ?

Mots-clefs : Atsem, Asem, maternelle, professeur des écoles stagiaire, PES, enseignant, débutant, collaboration.

Abstract. One of the specific features of the French education system is that, from the outset, municipal non-teaching staff have been associated with the teaching staff of pre-schools. Initially assigned to the maintenance of the premises, the "service women" were gradually given responsibility for the hygiene of young children. The evolution of their role with the children and the teacher was part of the evolution of pre-school: the "service women" of yesterday became in 1958 Specialized Agents of pre-school, soon endowed with a job description and more and more involved in educational missions and pedagogical assistance, until the reform of the school rhythms in 2013, which precipitated this dynamic by assigning them a role of animation. The presence of the Atsem alongside the teacher in pre-school class is given as a matter of course. However, this collaboration is complex, and even more so for the beginning teacher. This dissertation aims to answer the following question: what can be done, when one is a beginning teacher assigned to pre-school, to integrate the Atsem into this first teaching experience, and to establish a collaborative relationship in the service of the success and academic development of all pupils?

Keywords: Atsem, Asem, pre-school, trainee teacher, teacher, beginner, collaboration.