



**HAL**  
open science

## Des dispositions éducatives en contact. ATSEM et enseignantes à l'école maternelle.

Arthur Imbert

► **To cite this version:**

Arthur Imbert. Des dispositions éducatives en contact. ATSEM et enseignantes à l'école maternelle.. Séminaire de thèse - "Des dispositions éducatives en contact" - LEST, Jun 2021, Aix-en-Provence, France. hal-03342223

**HAL Id: hal-03342223**

**<https://hal.science/hal-03342223>**

Submitted on 13 Sep 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.

# Des dispositions éducatives en contact. ATSEM et enseignantes à l'école maternelle

Arthur Imbert, doctorant en sociologie

LEST – UMR 7317 – CNRS - AMU

arthurimbert@live.fr

## Table des matières

Introduction.....	1
Dispositions scolastiques, <i>care</i> et pédagogies invisibles.....	3
Une inégale distribution des dispositions scolastiques.....	3
Une confrontation de <i>mandats</i> professionnels .....	7
Accommodements autour de l'autoritarisme de « tata Marie » .....	9
La fin justifie les moyens .....	10
Une délégation du <i>dirty work</i> autoritaire ?.....	13
Conclusion .....	14
Bibliographie.....	16

## Introduction

L'objectif de ce séminaire était d'interroger, à partir de plusieurs terrains, les dispositions au travail. C'est-à-dire comment, les manières d'être, de penser et d'agir incorporées dans les différentes sphères de socialisation s'agencent dans les configurations professionnelles. Plus précisément nous cherchons à comprendre ce qu'il advient dans les situations de rencontre entre des dispositions pensées comme différentes voire opposées. Dans notre cas, nous étudions l'école maternelle, dont l'activité principale peut être résumée sous le terme générique de « travail éducatif ». Cette notion a fait l'objet de multiples tentatives de définitions, mais nous nous contenterons de l'appréhender comme l'activité de professionnel·les dans des institutions considérées comme éducatives. Cette activité est plus ou moins formelle et programmée, allant de la leçon magistrale, prévue dans les programmes institutionnels, aux conseils informels d'apprentissages des gestes de la vie quotidienne.

Dans ce qui constitue la première étude sociologique de la relation entre ATSEM<sup>1</sup> et enseignantes, Muriel Darmon pointait déjà les différences de pratiques éducatives, en particulier en ce qui concerne la discipline. L'ATSEM observée recourait aux « pratiques d'obéissances », n'hésitant pas à utiliser le corps de l'enfant pour obtenir de lui ce qu'elle lui demandait. A l'inverse les institutrices avaient davantage recours à la parole et à la négociation pour régler la discipline dans la classe (Darmon, 2001). Dans le même sens, Arnaud Frauenfelder et Christophe Delay ont étudié de leur côté la rencontre et les malentendus entre professionnels éducatifs et familles populaires. Ils en concluent que les premiers portent un modèle d'autorité non-autoritaire, basé sur le jeu et la négociation. A l'inverse, les classes populaires rencontrées dans l'enquête étaient sur un modèle plus « traditionnel », autoritaire et statutaire, mais adouci en comparaison des générations précédentes, montrant l'acculturation des classes populaires aux pratiques éducatives des classes moyennes et supérieures (Delay et Frauenfelder, 2013).

Notre thèse porte sur les relations de travail entre enseignantes et ATSEM à l'école maternelle. Selon le modèle dressé dans les arènes formelles (Abbott, 1988), les premières sont en charge de l'organisation de la transmission intentionnelle des apprentissages. Les secondes ont d'abord pour mission de veiller au bon déroulement de la vie quotidienne de l'enfant, et dans un deuxième temps de seconder les enseignants dans le travail pédagogique en classe. De plus, une grande partie d'entre elles ont également des fonctions d'entretien. L'étude des relations professionnelles entre ces deux groupes professionnels constituait pour nous un laboratoire d'études des différences de dispositions entre des personnels aux origines sociales distinctes. Les enseignantes sont majoritairement issues des classes moyennes et supérieures, fortement dotées en capital culturel. A l'inverse les ATSEM, sont majoritairement filles d'ouvriers et peu diplômées<sup>2</sup>.

Dans leur article Delay et Frauenfelder étudient la rencontre entre les familles populaire et les personnels éducatifs. Ils montrent les malentendus et une forme de soumission des familles populaires au modèle éducatif prescrit par les professionnels (Delay et Frauenfelder, 2013). De même, Delphine Serre montre le travail d'étiquetage des travailleuses d'un service de PMI<sup>3</sup>, insistant sur le caractère très situé socialement de ces jugements (Serre, 1998). Dans le cas de l'école maternelle on peut s'interroger sur ce que peut produire la rencontre entre les dispositions éducatives des ATSEM et

---

<sup>1</sup> Agent Territorial Spécialisé des Ecoles Maternelles

<sup>2</sup> Selon l'enquête emploi, les enseignantes de maternelle sont filles de professions intermédiaires (30,5%), d'ouvriers (18,2%) et de cadres (14,8%). Elles sont 59,1% à posséder un diplôme de niveau 1 ou 2, 28,5% à posséder un diplôme de niveau 3.

A l'inverse les ATSEM sont filles d'ouvriers (54,6%), de professions intermédiaires (14,5%) et d'artisans, commerçants, chefs d'entreprise (12,1%). Elles sont 51,6% à posséder un diplôme de niveau 5 et 26,7% à n'avoir aucune qualifications.

<sup>3</sup> Protection Maternelle Infantile

enseignantes. D'autant que ce rapport professionnel est marquée par un lien hiérarchique. Les enseignantes sont en charge de l'organisation des apprentissages, et donc du travail des ATSEM. Leur position est légitimée par l'obtention d'un diplôme de bac +5 et un concours. Aussi, la question de la rencontre s'inscrit dans cette inégalité de rapports professionnels. Les unes et les autres n'ont pas la même légitimité dans cette confrontation normative. *A priori*, on pourrait penser que les enseignantes, en tant que garantes de la bonne tenue éducative de l'école ont le rôle de responsable des « bonnes pratiques ». Surtout, les études présentés ci-dessus tendent à penser que l'on pourrait assister à des malentendus, voire à un travail d'étiquetage et de jugements des enseignantes sur le travail des ATSEM. Cette communication tentera de comprendre comment s'agencent les dispositions éducatives distinctes des ATSEM et enseignantes, inscrites dans un rapport de subordination hiérarchique<sup>4</sup>.

Dans un premier temps nous analyserons les malentendus liés au mode spécifique de transmission des savoirs déployé à l'école maternelle : les pédagogies invisibles. Et dans un deuxième temps nous nous intéresserons aux compromis autour de l'autoritarisme d'une ATSEM se rapprochant du modèle populaire mis en évidence par Frauenfelder et Delay.

Les données présentées ici sont issues de l'enquête ethnographique qui constitue notre travail de thèse. Ces données sont de plusieurs ordres. Premièrement une immersion prolongée de plusieurs semaines dans trois écoles maternelles. L'école Louise Michel<sup>5</sup>, placée dans un des quartiers les plus pauvres d'une métropole, Lisbourg ; l'école Marie Curie, unique école maternelle d'une petite ville bourgeoise, Plassac ; l'école Rosa Luxembourg, classe unique dans un petit village montagnard, Vouxine. A côté des observations directe, nous avons réalisé une quarantaine d'entretien avec des ATSEM et des enseignantes.

## Dispositions scolastiques, *care* et pédagogies invisibles

### Une inégale distribution des dispositions scolastiques

Nous nous intéressons dans un premier temps à la modalité la plus formelle et programmée du travail éducatif, la transmission des savoirs en classe par la pédagogie. A l'école maternelle la transmission formelle des savoirs et savoirs faire est basée sur les « pédagogies invisibles » (Bernstein, 2007). C'est-à-dire des méthodes de transmission qui ne définissent pas explicitement aux élèves les buts à atteindre à la différence d'exercice dont la fonction est de vérifier si un élève répond correctement. Ainsi, on va faire parler les élèves sur un objet ou une histoire pour les aider à normaliser leur lexique,

---

<sup>4</sup> Cette subordination est simplement fonctionnelle puisque les ATSEM sont fonctionnaires territoriales et employées des communes. Néanmoins, elles n'ont pas pour vocation d'organiser ce qu'il se passe à l'école maternelle.

<sup>5</sup> Tous les noms ont été anonymisés

on va travailler leurs aptitudes graphique en faisant de la peinture etc... Le moyen est souvent le jeu plus que l'exercice de répétition. L'objectif est la plupart du temps dissimulé. Ainsi Camille, enseignante à l'école Louise Michel, résume sa pédagogie « il faut qu'ils apprennent sans s'en rendre compte en fait ». Cette préférence des enseignantes de l'école maternelle pour les pédagogies invisibles est due à plusieurs facteurs. La première est la conception de cette tranche d'âge, dans laquelle l'enfant n'est pas vu comme complètement scolarisable, du moins pas dans les mêmes conditions qu'à l'école élémentaire. De plus, les enseignantes profitent de la latitude laissée par les programmes de l'école maternelle, unanimement reconnus comme laissant plus de « liberté ». Enfin, malgré un processus de scolarisation (Garnier, 2009), l'école maternelle cultive depuis sa création sa singularité vis-à-vis des autres niveau de la scolarité.

Cette invisibilité des méthodes proposées par les enseignantes est source de malentendus avec les ATSEM. Beaucoup d'enseignantes leur reprochent un manque de compréhension des objectifs des ateliers qu'elles ont prévus pour elles. Elles ne saisiraient pas le sens profond de l'action pédagogique, et n'arriveraient pas à voir l'invisible. C'est le cas des récits d'Elizabeth, enseignante à l'école Marie Curie qui reproche à Mireille de faire à la place des enfants l'atelier qu'elle lui a confié, et de Gina qui accuse Gisèle de réduire un atelier cuisine à la confection d'un gâteau :

*« Ar : Est-ce que tu as le sentiment qu'avec Mireille vous avez des manières différentes de vous comporter avec les élèves ?*

*E : (...) Je vois bien qu'au niveau des apprentissages, après c'est pas son boulot, elle comprend pas ce que je construis au travers des activités, enfin ce que je cherche à construire.*

*Ar : Comment tu le perçois ça ?*

*E : Ben parce que je vois bien ce qu'elle dit au niveau des consignes, ou qu'elle fait des fois à leur place. Tu vois la dernière fois, j'aurais préféré ils choisissent eux-mêmes les papiers qu'ils allaient déchiqueter. Elle les a déchiqueté à leur place alors que justement mon but c'est de leur apprendre à tourner les poignets tu vois comme ça. (...) Quand les mômes il essayent de déchiqueter souvent ils tirent. C'est pas facile ce mouvement, ça s'apprend, tu tournes et puis tu arraches. Et ben je vois que des fois pour ce genre de chose elle comprend pas » (Elizabeth, enseignante, Ecole Marie Curie)*

*« Ar : Tu as l'impression que certaines (ATSEM) s'implique pas vraiment ?*

*G : Ben non, ben non... Tu vois j'ai l'impression que c'est plus mécanique. Elles vont venir pour assister un atelier mais vite fait. Bah tu vois, je me souviens l'année dernière Gisèle faisait des gâteaux avec des élèves, je la regardais faire et puis et puis elle était là " allez, allez, allez, à toi, à toi " et puis elle prenait*

*le sucre et elle versait comme ça, il fallait que ça aille vite. Alors du coup ça a pris 15 minutes c'était fait ! Bon voilà après c'était tout nickel, elle a fait cuire le gâteau, il était très bon et tout.*

*Je lui dis le soir " mais Gisèle, pour toi c'est quoi le but de l'atelier cuisine qu'on fait en classe ?" elle me dit " bah il était bon mon gâteau non ? Les petits ils sont contents de le manger". Du coup je lui ai dit " bah oui mais tu vois en fait, on aurait dû en discuter avant, je pensais que tu le savais mais en fait non, quand on fait l'atelier cuisine c'est pas pour que les enfants mangent un gâteau à la fin. S'il est pas bon bah tant pis, ils se rendront compte que quand on cuisine des fois c'est pas toujours bon. Il faut que ça dure plus longtemps il faut parler avec eux il faut les laisser faire. Bah le but c'est qu'ils cuisinent pas qu'il mange le gâteau ". Enfin voilà c'était dans l'action. Si tu leur dis de faire un truc en peinture il faut que ce soit beau, alors que non, le but c'est qu'il prenne du plaisir à mettre de la peinture un peu comme ils veulent, à la mélanger s'ils ont envie, c'est pas le résultat qui compte... » (Gina, enseignante, Ecole Louise Michel)*

Dans les deux cas, les ATSEM sont accusées de ne pas saisir le sens caché derrière l'activité que les enseignantes ont prévu. Dans le premier cas, Mireille était sensée accompagner des élèves dans un collage de papiers déchiquetés, dans le second cas, Gisèle devait faire un gâteau avec les enfants. Dans les deux exemples la finalité n'était pas le but de l'exercice. Surtout, Gina pointe presque la trivialité<sup>6</sup> qui conduit à penser que la finalité de la cuisine est la consommation du gâteau, ou que le but de l'activité artistique est de produire un résultat esthétique.

Basil Bernstein montrait déjà dans les années 1970 que ces pédagogies favorisaient particulièrement les élèves de classes moyennes à fort capital culturel, qui dans le temps domestiques pouvaient continuer les apprentissages implicites en réinvestissant les méthodes de l'école (Bernstein, 2007). Ici on assiste donc à une inégale distribution de la capacité à décoder le sens, invisible, de la modalité de transmission des savoirs

On retrouve dans *La distinction*, une analyse transposable à ce que l'on montre à l'école maternelle. Pierre Bourdieu montre à propos de l'art que la capacité à repérer et à saisir le sens d'une œuvre d'art était située socialement. Son travail montre qu'il existe des rapports différenciés à l'art. Les classes populaires favorisant un art qui doit signifier quelque chose, un art visible, explicite :

« Refuser l'image insignifiante, dénuée à la fois de sens et d'intérêt, ou l'image ambiguë, c'est refuser de la traiter comme finalité sans fin, comme image se signifiant elle-même, donc sans autre référent qu'elle-même : on mesure la valeur d'une photographie à l'intérêt de l'information qu'elle véhicule, et

---

<sup>6</sup> Dans *La distinction* Bourdieu montre que les goûts populaires sont souvent renvoyés à leur caractère « trivial » ou « barbare » (Bourdieu, 1979).

à la clarté avec laquelle elle remplit cette fonction de communication, bref à sa *lisibilité* » (Bourdieu, 1979, p44)

Pour Bourdieu, la disposition esthétique « pure », c'est-à-dire la capacité à définir ce qu'est une œuvre d'art et à en saisir le fond plutôt que la forme a des fondements matériels. C'est chez les agents les plus éloignés des contraintes matérielles et ayant le plus de temps que l'on retrouve le plus souvent ce type de dispositions. Cette proposition de Bourdieu est remise en cause, notamment par Bernard Lahire, qui estime que ces deux éléments ne suffisent pas dans la mesure où un grand patron d'industrie réunit les deux éléments, pourtant il est assez peu probable qu'il développe ce type de disposition. Pour Lahire, la cause principale est ailleurs, elle est à chercher dans un certain rapport au langage. Selon lui, l'école confronte tous les élèves à un apprentissage de la langue par une méthode « réflexive ». L'enfant, pour apprendre à écrire et à lire, est mis face à la langue, il la dissèque en différents domaines (grammaire, lexicale, orthographe...). Cette apprentissage est très éloigné de celui qui prévalait pour lui jusque-là dans l'environnement familial, où l'expression orale poursuivait un but : demander quelque chose, exprimer une opinion etc... Cette pratique scolaire développe chez les futurs adultes des dispositions scolastiques, c'est-à-dire des aptitudes à prendre de la distance aux choses, à les observer, à les analyser. Selon Lahire, la plus ou moins longue et heureuse familiarisation avec l'environnement scolaire permet de former les dispositions scolastiques et distinguer des acteurs réguliers et séculiers. Les seconds, trop en prise avec les réalités matérielles, comme l'exemple du grand patron d'industrie, n'aurait pas pu construire des dispositions scolastiques (Lahire, 2011). Bourdieu esquissait déjà une telle analyse dans *La distinction*, il écrivait :

« Pour accorder aux jeux de culture le sérieux ludique, (...) il faut être de ceux qui ont pu, sinon faire de leur existence, comme l'artiste, une sorte de jeu d'enfant, du moins prolonger très tard, parfois tout au long de la vie, le rapport au monde de l'enfance (...). Capacité généralisée de neutraliser les urgences ordinaires et de mettre entre parenthèses les fins pratiques, inclination et aptitude durables à une pratique sans fonction pratique, la disposition esthétique ne se constitue que dans une expérience du monde affranchie de l'urgence et dans la pratique d'activités ayant elles-mêmes leur fin, comme les exercices d'école ou la contemplation d'œuvres d'art. Autrement dit, elle suppose la distance au monde (...) qui est le principe de l'expérience bourgeoise du monde » (Bourdieu, 1979, p57)

A notre sens, l'analyse de Bourdieu présentée ici a été oubliée dans la critique faite par Lahire. Ainsi, en plus de cette familiarité avec les pratiques scolaires réflexives ou scolastiques, Bourdieu ajoute qu'il faut également accepter d'être dans un rapport quasi-enfantin aux choses, refuser d'entrer dans le sérieux de la vie adulte, rester dans une insouciance bourgeoise. Ces différents éléments qui permettent le développement de dispositions scolastiques ou esthétiques sont des caractéristiques du

groupe des enseignantes. En effet, ces dernières sont les vainqueuses de la compétition scolaire. La plupart ont eu une scolarité longue, mais surtout beaucoup disent avoir eu une scolarité heureuse :

*« Oui, je pense que c'est le point commun entre tous les enseignants on a tous été des bons élèves je pense, sinon tu retournes pas à l'école (rires). Si l'école a été un lieu de souffrance pour toi je pense pas que tu aies envie d'y retourner. Donc moi j'ai adoré l'école, j'ai jamais quitté l'école en fait. » (Martine, enseignante, Ecole Marie Curie)*

Si l'on suit les caractéristiques présentées par Bourdieu et Lahire, on voit également que les enseignantes sont relativement éloignées des contraintes matérielles et qu'elles possèdent surtout du temps. Enfin, l'école maternelle permet la diffusion de ce rapport désinvolte, non-sérieux, que décrivait Bourdieu dans la mesure où les apprentissages y sont vus comme moins fondamentaux qu'ailleurs dans la scolarité.

A l'inverse, les ATSEM ne sont pas dans des situations qui permettent le développement de ces dispositions réflexives aux apprentissages. Leur scolarité a souvent été courte, la plupart ont quitté l'école avant d'obtenir un diplôme. De plus, elles en garde parfois un mauvais souvenir. Enfin, la position d'ATSEM s'inscrit dans une trajectoire d'ascension sociale intergénérationnelle. Nombreuses sont les filles d'ouvriers, particulièrement de métier manuels comme la maçonnerie.

Ainsi, nous l'avons vu la modalité la plus formelle et programmée du travail éducatif à l'école maternelle, les pédagogies invisibles, est productrice de malentendus entre ATSEM et enseignantes. Les secondes accusant les premières d'avoir un rapport trivial aux activités, ne saisissant pas le sens profond de l'activité. Cette lecture s'explique en partie par l'inégale distribution des dispositions scolastiques entre les enseignantes et les ATSEM. Pourtant, il est possible de complexifier cette analyse en ne considérant pas les dispositions professionnelles des ATSEM simplement par défaut.

### [Une confrontation de mandats professionnels](#)

Les analyses présentées plus haut ne suffisent pas à rendre compte du sens de l'action des ATSEM accusées de ne pas comprendre le sens caché des activités proposées par les enseignantes. La définition par défaut, c'est-à-dire le manque de dispositions scolastiques, ne permet pas de comprendre les logiques d'actions des ATSEM.

Pour nous, cette logique est à chercher dans la conception que l'on fait du métier d'ATSEM. Leur juridiction s'est construite autour du rôle « d'adulte référente » auprès de l'enfant scolarisé en maternelle. Les ATSEM sont là pour subvenir aux besoins des enfants, s'assurer qu'ils aillent bien tout au long de la journée et donc veiller à leur bien-être physique et moral. Ainsi, en 2000, dans la revue de référence, *L'Education Infantile*, on pouvait lire, une définition de leur juridiction :



« Fondamentale, parce que proche de l'enfant, l'ATSEM lui apporte ce dont il a besoin ; elle lui est attachée. Elle entend ses cris d'alarme. L'ATSEM est au service de l'enfant. Ce qui est fondamental c'est qu'elle contribue à lui rendre l'école familière. (...) L'ATSEM contribue à créer un climat favorable pour l'éducation, une réceptivité pour l'instruction par sa capacité à rendre l'école accueillante, familière, humaine. »<sup>7</sup>

Pour le résumer, s'est construite pour l'ATSEM une juridiction qui a pour objet d'assurer les fonctions de *care* à l'école maternelle. Sa mission est de veiller sur les enfants, de les soigner, de s'assurer qu'ils aillent bien. Ces fonctions sont vues comme propédeutique, dans le sens où elles préparent les jeunes enfants pour les apprentissages « scolaires ». Cette définition institutionnelle est traduite par les ATSEM :

*« Je suis assistante maternelle pour les enfants je m'occupe d'eux. Je suis une personne qui est là pour s'occuper des enfants dans tout ce qu'ils ont besoin à l'école. (...) Leur besoin pour s'habiller pour le passage aux toilettes pour l'endormissement pour les repas, voilà pour les cajoler quand ils pleurent. Quand ils ont un bobo les soigner, je suis là pour eux quoi. En fait je joue le rôle de la mère. Je peux les câliner, les mater quand ils sont pas bien, les consoler quand ils se font mal, on est toujours la prêt à agir comme une maman on est leur seconde mère. On est la maman de l'école. » (Madeleine, ATSEM, Ecole Marie Curie)*

*« On est plus qu'une maman parce que les gamins quand ils arrivent en septembre tout ça, tu les mènent dans un endroit qu'il ne connaissent pas avec des personnes qu'ils ne connaissent pas, ils coupent la relation avec la maman, il faut qu'ils puissent avoir un repère dans l'école ou dans la classe en se disant voilà tu vois, et souvent les tata ça sert à ça, à être le repère. » (Françoise, ATSEM, Ecole Marie Curie)*

Ainsi, si l'on reprend Gisèle et l'atelier de confection de gâteau on peut penser que si elle se donne l'objectif que le gâteau soit bon ce n'est pas simplement qu'elle ne saisit pas le *curriculum* caché. En effet, dans les propos rapportés par Gina, l'ATSEM rappelle que pour elle l'activité est réussie car « les enfants sont contents » d'avoir mangé un « bon gâteau ». Par la confection réussie du gâteau Gisèle s'assure que les enfants mangent bien et par la même de la diffusion d'un climat agréable lors du moment du goûter. En quelque sorte, elle veille sur le groupe et remplit la mission qui lui est prescrite.

De même, on peut penser que Mireille, accusée de pré-déchirer les papiers lors d'une activité de collage, cherche à s'assurer que chaque enfant réussira à produire quelque chose de beau. Veiller sur le groupe conduit les ATSEM à s'assurer que les enfants réussissent leur activité, quitte à ce qu'elles le

---

<sup>7</sup> Henri Petit, « L'ATSEM peut être considérée comme une collaboratrice », *Education Infantile*, n°4, 2000-2001

fassent à leur place. Car pour certaines, le fait d'échouer dès la maternelle est déjà une étape vers une scolarité en échec. Ce constat est d'autant plus fort pour des travailleuses qui ont une souvent une scolarité qu'elles jugent peu satisfaisante. Françoise nous explique, à propos d'un enseignant utilisant une pédagogie dite « libre » :

« Il y en avait à qui ça convenait et d'autres à qui ça ne convenait pas parce que tu as des enfants qui savent se débrouiller seuls tu en as d'autres tu les regardais, ils avaient les larmes aux yeux et ça tu te dis " le petit il est en maternelle il est déjà en échec " et ça, ça me plaisait pas. » (Françoise, ATSEM, Ecole Marie Curie)

Ainsi on assiste à une confrontation de *mandats* (Hughes, 1996a). D'un côté, les enseignantes ont pour mission d'opérationnaliser les objectifs prescrits dans les programmes. Elles sont nombreuses à être formées à des pratiques privilégiant l'autonomie des élèves, et aux pédagogies invisibles privilégiant souvent la forme au fond, le processus de fabrication à la production elle-même. En face, on a demandé aux ATSEM de veiller au bien-être des enfants, ce qui s'opérationnalise chez certaines par des pratiques dénoncées par les enseignantes. Elles sont accusées de trop assister, d'être trop prudentes, de vouloir que les élèves fassent « bien ». L'opposition se fonde sur la conception de la dépendance ou non de l'enfant. Ce qui est paradoxal c'est que l'école maternelle s'est fondée sur l'idée que le jeune enfant, du fait de son âge, nécessitait des soins particuliers car il était encore dépendant pour un certain nombre d'actions. On reproche donc aux ATSEM ce qu'on leur demande par ailleurs.

Nous pensons donc, qu'au-delà d'une simple vision par défaut des malentendus entre ATSEM et enseignantes autour des pédagogies invisibles, il est nécessaire d'étudier les confrontations de manière d'opérationnaliser le mandat, la mission, qui leur est confié. Les enseignantes de maternelles, par leur origine sociale, leur parcours scolaire et leur formation universitaire ont tous les éléments pour développer des dispositions scolastiques, au sens défini par Bourdieu et Lahire. A l'inverse, on ne peut se limiter à l'idée que les ATSEM manquent de ces dispositions. Leur action semble guidée par leur *mandat*, celui de veiller sur les enfants et de s'assurer leur bien-être.

## Accommodements autour de l'autoritarisme de « tata<sup>8</sup> Marie »

Par ailleurs, ces malentendus ne conduisent pas nécessairement à des conflits entre ces professionnelles. Au contraire, on assiste dans plusieurs cas à des accommodements avec les pratiques des ATSEM qui sont pourtant discréditées.

---

<sup>8</sup> Dans la région de Lisbourg, les personnels communaux sont appelés « tata » suivis de leur prénom. Cette appellation est née dans le langage des quartiers populaires de la ville où le qualificatif « tata » désigne les personnes proches de la famille sans être un parent, comme une voisine ou une amie. Le terme ne semble pas avoir d'équivalent masculin attesté.

## La fin justifie les moyens

Le cas de Marie, ATSEM à l'école Louise Michel, est idéaltypique du modèle populaire « autoritaire » (Delay et Frauenfelder, 2013). Marie, 56 ans, est ATSEM depuis 1991. Elle est originaire de La Réunion, et est arrivée à Lisbourg quelques mois avant de devenir ATSEM. Son père était infirmier et sa mère blanchisseuse dans un hôtel, métier qu'elle a exercé avant de venir en hexagone. Elle travaille dans l'école Louise Michel depuis son ouverture en 2000, elle est donc avec la directrice, la plus ancienne travailleuse de l'école. Rapidement, je m'aperçois que Marie use de pratiques « autoritaires » (Delay et Frauenfelder, 2013) et « d'obéissance » (Darmon, 2001), pour obtenir ce qu'elle veut auprès des enfants : elle crie souvent, ne négocie jamais, utilise la menace et parfois les châtiments corporels. Ces pratiques sont discréditées par une partie du corps enseignant de l'école. Pourtant nous allons le voir, la plupart des enseignantes de l'école, en premier lieu Camille qui travaille avec elle au quotidien, et parfois les mêmes qui les discréditent, s'accommodent de ces pratiques.

L'endormissement du dortoir offre un cas d'étude. Cette tâche est habituellement déléguée aux ATSEM, pourtant à l'école Louise Michel, après une longue négociation juridictionnelle les enseignantes y participent. Dans le travail d'endormissement des élèves ces professionnelles donnent à voir des pratiques distinctes. Les enseignantes ont tendance à prendre le temps avec chacun des élèves pour les bercer, leur parler doucement, leur caresser le visage ou leur gratter le crâne. A l'inverse les ATSEM ont recours à des pratiques plus collectives, les enfants sont amenés ensemble au dortoir, puis sont envoyés sur leur lit et les consignes sont données collectivement. Le dortoir de 50 lits conduit l'ATSEM en charge de donner les consignes d'hausser la voix et d'être directive dans sa gestion collective du dortoir. Cette charge est confiée à Marie, qui dirige l'endormissement telle une cheffe d'orchestre. Sa manière de procéder occasionne des confrontations, en particulier avec Liliane, une enseignante :

*« 13h30 : arrivée au dortoir, il y a Inès (ATSEM), Sabrina (Stagiaire Petite Enfance) et Camille (enseignante) pour s'occuper du coucher. Amandine (enseignante) et Marie (ATSEM) sont pris par des parents et Liliane (enseignante) est repartie. Amandine, Sabrina et Camille sont auprès de leurs élèves respectifs, leur caresse les cheveux, berce les plus agités. Pendant ce temps Marie et Inès aident les enfants à enlever leur chaussures et leur veste. 13h35 : Liliane revient, Inès ferme les rideaux, Marie ordonne l'extinction des feux « Allez on éteint tout le monde dort ». Elle engueule à haute voix Sabrina qui caresse les cheveux des enfants pour les endormir " Non mais laisse-les, y a pas besoin de caresser la tête, c'est bon ils sont chiants aussi, comme on fait quand tu seras plus là, je vais pas gratter la tête de 50 gamins moi".*

*Liliane s'approche de Marie et lui dit à voix basse :*

*L : "Tu leur cries trop dessus, tu les terrorises"*

*M : "Oui mais au moins il dorment"*

*L : " Ils dorment parce qu'ils ont peur"*

*M : " Mais c'est à cause de toi qu'ils dorment pas, quand tu n'es pas là ils dorment hein (rires)" »*

*(Extrait d'observation, Ecole Louise Michel)*

La confrontation entre Liliane et Marie est une opposition entre les moyens et la fin. Liliane reproche à Marie d'utiliser des moyens trop brutaux pour endormir ces enfants. Elle est accusée de « terroriser les enfants ». Cette formulation est une forme d'épouvantail qui discréditent les mauvaises pratiques dans une école qui se veut être « bienveillante ». Toutes les ATSEM et les enseignantes me diront en entretien que la qualité première pour travailler à l'école maternelle est la bienveillance. Ainsi, caractériser les pratiques éducatives d'une professionnelle de l'école maternelle de « terrorisme » c'est nier la qualité première qui semble être requise pour travailler dans cet environnement professionnel. En face, Marie, ne dément pas la brutalité de ses méthodes, mais se félicite d'arriver à les faire dormir. Pour elle, la fin justifie les moyens.

Les pratiques autoritaires de Marie présentées plus haut n'ont rien d'exceptionnel. A plusieurs reprises nous l'avons observer crier sur l'ensemble du dortoir pour demander le calme, menacer les élèves de leur jeter sa sandale s'ils ne s'endorment pas ou encore mettre des fessés aux élèves les plus agités. Pourtant, il semblerait qu'à l'exception de Liliane qui reproche à Marie ses pratiques trop autoritaires, les autres enseignantes intervenant au dortoir semblent s'en accommoder, et lui reconnaissent même une expertise dans le travail d'endormissement :

*« 13h15 : Aujourd'hui Marie n'est pas là au dortoir, elle a été « déplacée » sur une autre école pour pallier une absence. Camille (enseignante) arrive au dortoir où il y a déjà Inès (ATSEM), elle prend le temps de faire un câlin à ses élèves. Camille fait un câlin à Ryad qui tarde à s'endormir, Inès s'approche « celui-là c'est un boucan, il a fait n'importe quoi à la cantine, il a jeté la nourriture par terre, il crachait et tout », Camille change de ton se retourne et engueule Ryad.*

*13h30 : Inès part prévenir les parents d'une élève qui se plaint d'avoir mal au pied. Camille reste seule, elle passe à côté des lits et dit très doucement « chuuuuuuuuuuuuut », sauf pour Ryad qui continue de parler fort, elle l'engueule.*

*14h : Ryad ne dort toujours pas, Camille me dit « olala il est pénible, Marie me manque là », elle se retourne vers lui et lui dit « Attention il y a tata Marie qui va venir ». Je lui dis « Il est plus chiant que d'habitude ? », Elodie « Ah mais c'est parce que je suis là, ils me craignent pas autant que Marie ».*

*14h10 : Amandine arrive et intervient directement sur Ryad « tu veux que j'aïlle chercher tata Marie, elle va pas rigoler avec toi tata Marie ». » (Extrait d'observation, Ecole Louise Michel)*

Le cas de la sieste à l'école Louise Michel témoigne de l'accommodement de certaines enseignantes avec les pratiques autoritaires d'ATSEM. Ici, Marie n'est pas là pour s'assurer de l'endormissement des élèves et son absence se fait sentir auprès d'enseignantes qui constate le manque d'efficacité de leurs méthodes individualisées auprès de certains élèves. Il semblerait que pour Camille et Amandine, l'efficacité des méthodes de Marie font oublier les écarts avec les normes éducatives dominantes du modèle « anti-autoritaire » que tentait de faire respecter Liliane dans le premier extrait. On assiste ainsi à un accommodement des enseignantes aux pratiques autoritaires de Marie. S'accommoder signifie qu'à aucun moment les enseignantes n'approuvent explicitement ces méthodes, nous verrons même plus loin qu'elles les condamnent, mais elles se satisfont des résultats qu'elles produisent. D'une certaine manière, la forme devient secondaire face à la tâche qu'il convient d'accomplir.

Dans l'entretien de Camille on retrouve la même logique que celle de Marie dans sa discussion avec Liliane. L'important est le résultat, une ATSEM n'est pas jugée à ses pratiques mais à sa capacité à tenir son dortoir :

*« C'était dur pour Laura (ancienne ATSEM travaillant avec Camille), le dortoir ça c'est jamais aussi bien passé que depuis le retour de Marie par exemple. J'avais des petits qui ne dormaient pas au dortoir pendant les 2 années où j'ai eu des petites sections même avec Leïla (ancienne ATSEM travaillant avec Camille) ça marche pas très bien le dortoir. Avec Laura le dortoir c'était la cata. Par contre avec Marie quand elle est revenue en petite section trop bien quoi ! Ca bronche pas, ça bronche plus maintenant. Avant le dortoir c'était des petits qui étaient sur les lits se balancer des oreillers à travers le dortoir c'était horrible. » (Entretien de Camille, Ecole Louise Michel).*

Dans le discours de Camille, la capacité d'une ATSEM d'endormir un dortoir fait partie des éléments d'évaluation de son travail. Ici, elle loue la qualité du travail de Marie par son aptitude à faire régner l'ordre dans le dortoir. La différence entre Camille et Liliane, toutes les deux enseignantes, est en quelques sorte celle montré par l'équipe qui a conduit l'enquête MORACT. Ils et elles montraient qu'il y avait une ligne de rupture entre une morale « conséquentialiste (ou pragmatique) », qui s'inquiète principalement des résultats des actions, supportant des écarts raisonnables avec les normes, et une morale « déontologique (ou normative) » qui cherche en priorité à éviter de « mal » se conduire, en respectant les règles et devoirs qui sont pensés comme universel (Caveng et al., 2018).

## Une délégation du *dirty work* autoritaire ?

Par ailleurs, nous pouvons observer la distance qu'il peut exister entre le discours de certaines enseignantes qui discréditent les méthodes autoritaires de Marie et la pratique dans laquelle son aide est régulièrement sollicité pour faire rentrer dans l'ordre des situations que les enseignantes ne maîtrisent plus. C'est le cas de la gestion d'élève jugé « difficiles » comme Abdou, ancien élève de Camille et Marie, aujourd'hui dans la classe de Gina.

### **« Acte 1. Jeudi, repas de midi avec les enseignantes.**

*Gina : « Là avec Abdou c'est impossible il frappe les autres, ils les poussent de la chaise dès qu'il veut s'asseoir, j'y arrive pas avec lui »*

*Arthur : « L'AVS, elle arrive pas à le calmer ? »*

*Gina : « Non personne n'y arrive, on a aucune autorité sur lui »*

*Arthur : « L'année dernière c'était pareil ? »*

*Gina : « Non l'an passé c'était différent parce qu'il était dans la classe de Camille et que Marie, je pense lui faisait peur, tu as vu comment elle est ? »*

*Liliane : « C'était pas de la peur, elle le terrorisait, à mon avis c'est pas la bonne solution »*

*Gina : « Je suis d'accord, du coup là quand j'y arrive pas je l'envoie chez Simon (un autre enseignant), il en a peur, il y a que ça qui marche »*

### **Acte 2. Vendredi, dans la classe de Camille et Marie.**

*9h50 : Gina entre dans la classe avec Abdou dans les bras, elle semble à bout, les larmes aux yeux, elle pose l'enfant près de Marie en plein atelier cuisine, elle dit : « Je suis désolé mais j'ai pas d'autres solutions, il crie, monte sur les tables, frappe ses camarades, je suis à bout »*

*Camille : « Mais il y a pas Mouna (AVS) ? »*

*Gina : « Mais elle y arrive pas j'en ai 26, il y a pas Gisèle (l'ATSEM) »*

*Camille : « Tu as bien fait »*

*Marie engueule alors Abdou et le fait asseoir à côté d'elle. Il se tient calme jusqu'à la récréation.*

*10h30 : Abdou se lève et Marie lui crie « Non mais tu rigoles ou quoi va t'asseoir ». Camille derrière fait le signe de souffler. Mouna qui viens d'arriver va lui parler « tu es un grand ou pas ? maman ne vas pas être contente »*

*Pendant la récréation Mouna, Camille, Gina et Marie restent avec Abdou. Marie dit à Abdou « Tu as réussi à énerver Gina qu'elle est toute calme »*

*Gina dit aux adultes : « Cet après-midi il doit y avoir son anniversaire, sa mère amène un gâteau et tout »*

*Marie : « Non mais tu le fais pas l'anniversaire, tu appelles la mère et tu annules »*

Gina « Tu as peut-être raison, quand il se moque de moi comme ça, j'ai envie de le taper »

Abdou ira exceptionnellement à la sieste avec les petits et fêtera ensuite son anniversaire. »

(Extrait d'observation, Ecole Louise Michel)

Cette séquence en deux actes montrent la tension dans laquelle sont plongées les enseignantes. D'un côté elles sont nombreuses dans l'école à discréditer moralement les pratiques de Marie. Elle « terroriserait » les élèves. Nonobstant, son expertise est recherchée en pratique lorsque les méthodes des enseignantes ne portent plus ses fruits. Ainsi dans le cas d'Abdou, même si Marie est accusée d'avoir gagné sa confiance par « la peur », elle est reconnue comme la seule en mesure de le calmer et on lui demande son aide, alors même que l'enfant n'est plus affecté dans sa classe.

Pour aller plus loin on pourrait considérer que pour ces enseignantes, s'accommoder des pratiques autoritaires de Marie est une manière de déléguer une part du *dirty work* nécessaire au fonctionnement des écoles maternelle (Hughes, 1996b). Ces enseignantes ne veulent pas avoir recours à ces méthodes qu'elles discréditent subjectivement. Crier, menacer, contrôler strictement les corps correspond à un modèle éloigné de la « bienveillance » dont toutes les enseignantes se réclament. D'ailleurs Gina explique que porter l'élève jusqu'à Marie est une parade pour ne pas le taper. Ces tâches sont « sales » symboliquement dans le sens où elles correspondent aux modèles de la « mauvaise éducation », et « saliraient » celles qui s'abaisseraient à y avoir recours.

Ces pratiques autoritaires permettent deux choses dans la gestion quotidienne d'une institution comme l'école maternelle. La première est qu'elle permet la gestion de grands groupes d'élèves. Dans cette école, les ATSEM sont amenées à surveiller plusieurs dizaines d'élèves dans la cour, à faire manger des réfectoires de presque une centaine d'élèves et à endormir un dortoir de 50 élèves. Les méthodes directives et collectives sont tolérées dans la mesure où elles permettent de gérer ces masses d'élèves. Deuxièmement, pour certaines, l'autoritarisme permet la gestion d'élèves jugées « difficiles », face auquel les méthodes « bienveillante », de « négociation » semblent avoir échouer.

## Conclusion

Dans cette communication nous avons essayé d'étudier une configuration particulière de rencontre entre classes populaires et classes moyennes et supérieures à fort capital culturel, puisque ce rapport de classe se doublait d'un rapport professionnel hiérarchique. Nous avons vu que la modalité la plus formelle et programmée du travail éducatif, la pédagogie en classe, engendrait des malentendus entre enseignantes et ATSEM. Les premières reprochent aux secondes de manquer de distance et de rester dans un rapport trivial aux activités. Nous avons essayé de montrer que ces malentendus ne reposent

pas simplement sur une inégale distribution des dispositions scolastiques, mais qu'ils révélaient une confrontation de mandats professionnels.

Par ailleurs nous avons montré que certaines enseignantes, que l'on peut qualifier de « conséquentialistes », sont prêtes à s'accommoder, c'est-à-dire accepter les moyens si la fin est satisfaisante, des pratiques autoritaires pourtant discréditées par ailleurs. Alors que Delay et Frauenfelder montraient le processus de soumission des classes populaires confrontées aux professionnels de l'éducation, nous montrons que le mouvement de rencontre entre dispositions éducatives peut conduire à un processus différent. Ici, il n'est pas question de soumission des enseignantes aux dispositions des ATSEM. Mais le rejet est surtout discursif, des enseignantes tolèrent certaines pratiques, pourtant allant à l'encontre de la « bienveillance », qualité première de l'école maternelle, dans ce qui s'apparente à une délégation du *dirty work* autoritaire.

Aussi, alors que l'on aurait pu s'attendre à ce que la rencontre entre des dispositions éducatives socialement situées, et potentiellement opposées, soit génératrice de conflits on s'aperçoit qu'elle se déroule de manière relativement pacifique. En effet, même si dans les discours les pratiques des ATSEM sont régulièrement discréditées au regard des normes éducatives portées par les enseignantes, en pratique il y a une forme d'accommodement rendu possible entre autres par l'imperméabilité des juridictions professionnelles. On accepte d'autant plus les pratiques des ATSEM que ces dernières ne revendiquent jamais d'empiéter sur la juridiction des enseignantes.



## Bibliographie

Abbott A. 1988 *The system of professions*, Chicago, Chicago Press.

Bernstein B., 2007, « Classe et pédagogies : visibles et invisibles », dans *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris, La Dispute.

Bourdieu P. 1979 *La distinction*, Paris, Les éditions de Minuit.

Caveng R., Darbus F., Denord F., Serre D., Thine S., 2018, « Des morales de classe ? », *Actes de la recherche en sciences sociales*, N° 224, 4, p. 76-101.

Darmon M., 2001, « La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle », *Societes Representations*, n° 11, 1, p. 515-538.

Delay C., Frauenfelder A., 2013, « Ce que « bien éduquer » veut dire », *Deviance et Societe*, Vol. 37, 2, p. 181-206.

Garnier P., 2009, « Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle », *Revue française de pédagogie*, n° 169, 4, p. 5-15.

Hughes E.C., 1996a, « Licence et mandat », dans *Le regard sociologique*, Paris, Editions de l'EHESS.

Hughes E.C., 1996b, « Division du travail et rôle social », dans *Le regard sociologique*, Paris, Editions de l'EHESS.

Lahire B. 2011 *L'homme pluriel*, Paris, Pluriel.

Serre D., 1998, « Le bébé “superbe” : la construction de la déviance corporelle par les professionnel(le)s de la petite enfance », *Societes contemporaines*, 31, 3, p. 107-127.