



**HAL**  
open science

# Quand la frontière est menacée. Recomposition des juridictions et de la hiérarchie à l'école maternelle

Arthur Imbert

► **To cite this version:**

Arthur Imbert. Quand la frontière est menacée. Recomposition des juridictions et de la hiérarchie à l'école maternelle. Sociologie du Travail, 2024, 66 (1). hal-04492108

**HAL Id: hal-04492108**

**<https://hal.science/hal-04492108>**

Submitted on 6 Mar 2024

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

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



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

# Sociologie du travail

Vol. 66 - n° 1 | Janvier-Mars 2024  
Varia

---

## Quand la frontière est menacée. Recomposition des juridictions et de la hiérarchie à l'école maternelle

*When the boundary is threatened: Recomposing jurisdictions and hierarchies in french preschools*

Arthur Imbert

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/sdt/45376>  
ISSN : 1777-5701

### Éditeur

Association pour le développement de la sociologie du travail

### Référence électronique

Arthur Imbert, « Quand la frontière est menacée. Recomposition des juridictions et de la hiérarchie à l'école maternelle », *Sociologie du travail* [En ligne], Vol. 66 - n° 1 | Janvier-Mars 2024, mis en ligne le 05 mars 2024, consulté le 05 mars 2024. URL : <http://journals.openedition.org/sdt/45376>

---

Ce document a été généré automatiquement le 5 mars 2024.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

---

# Quand la frontière est menacée. Recomposition des juridictions et de la hiérarchie à l'école maternelle

*When the boundary is threatened: Recomposing jurisdictions and hierarchies  
in french preschools*

**Arthur Imbert**

---

## NOTE DE L'ÉDITEUR

Premier manuscrit reçu le 30 mai 2023 ; article accepté le 12 décembre 2023.

## NOTE DE L'AUTEUR

Je remercie chaleureusement Rémi Deslyper et Rémy Ponge pour leur relecture et leurs nombreux conseils.

« Midi : à table avec les enseignantes de l'école.  
Liliane parle d'une émission qu'elle a entendue à  
la radio le matin même : "il paraît que bientôt les  
infirmières pourront recoudre des plaies à la  
place des médecins, c'est dingue !". Garance  
abonde : "Oui, c'est fou, tu vas voir que c'est  
comme nous, un jour les ATSEM, elles vont faire  
la classe à notre place !" »

Extrait d'observation, école Louise Michel de  
Villemer<sup>1</sup>

- 1 Depuis une vingtaine d'années a émergé dans les écoles maternelles françaises une configuration professionnelle quasiment unique dans le monde du travail : le binôme enseignante-ATSEM<sup>2</sup> (Imbert, 2022). Concrètement, ces deux travailleuses<sup>3</sup> collaborent quotidiennement dans un huis clos pour assurer le fonctionnement de la quasi-totalité des classes de maternelle en France. Elles accueillent les enfants, s'assurent que leurs besoins affectifs et physiologiques soient pourvus, les surveillent et leur proposent des ateliers pédagogiques en relation avec les préconisations du ministère de l'Éducation nationale. C'est sur ce dernier point que l'émergence du binôme au tournant des années 2000 a constitué une véritable révolution symbolique. Jusque-là, les enseignantes, notamment grâce au travail de leurs syndicats, avaient réussi à repousser avec fermeté toutes les tentatives d'intrusion de personnels non-enseignants sur le territoire de la classe et dans les activités pédagogiques. En 1969 puis en 1974, elles avaient par exemple vigoureusement contesté — avec succès — le projet de création d'un corps d'aides-éducatrices proposé par le ministère de l'Éducation nationale pour absorber la croissance spectaculaire des effectifs d'élèves. De leur côté, les ATSEM sont des travailleuses présentes dans les institutions de préscolarisation depuis leur création dans les années 1820. Jusqu'aux années 1990, elles étaient cantonnées à l'entretien des locaux et à la gestion de l'hygiène des enfants. Pendant les activités pédagogiques elles attendaient dans le couloir ou dans les sanitaires que les enseignantes leur envoient les enfants souillés ou désireux d'aller aux toilettes. Les deux « juridictions », au sens donné par Andrew Abbott dans *The System of Professions* d'un ensemble de tâches et d'une mission (Abbott, 1988), étaient donc séparées aussi bien matériellement que spatialement, créant une frontière symbolique : aux enseignantes la classe, les activités prestigieuses et non salissantes, aux ATSEM les coulisses de l'école et la gestion du « sale boulot » (Hughes, 1996). Il existait alors une homologie entre la division du travail et la hiérarchie sociale entre ces travailleuses (Siblot, 2020). Les enseignantes, issues des classes moyennes et supérieures, fortement dotées en capitaux culturels (Charles et Cibois, 2010 ; Farges, 2017), plus diplômées, étaient également celles qui s'étaient emparées de la part la plus propre, au sens premier comme figuré, et prestigieuse du travail dans les écoles maternelles. Elles avaient pour subordonnées les ATSEM, des travailleuses pour la plupart peu diplômées et très largement issues de milieux populaires (voir l'encadré 1).

#### **Encadré 1. Deux groupes professionnels socialement distants**

Pour traiter de la distance sociale entre ces travailleuses, revenons sur les variables sociodémographiques qui la caractérisent. Tout d'abord, il existe une nette distance de classe entre elles. Selon notre exploitation de l'enquête Emploi de l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE), en 2020, 61,7 % des pères des ATSEM étaient ouvriers et employés, un taux proche de celui des agentes d'entretien des écoles (65,7 %), mais largement supérieur à celui des enseignantes (33,0 %). Ces dernières sont en revanche 24,0 % à être filles de cadres (un nombre multiplié par 2,5 depuis 30 ans). La distance entre ATSEM et enseignantes s'accroît au regard de la possession de capitaux culturels institutionnalisés. Seules 13,3 % des ATSEM sont diplômées de l'enseignement supérieur. Ce taux est 10 fois plus important qu'il y a 30 ans mais encore très éloigné de celui des enseignantes (97,3 %). Pour reprendre la représentation classique des positions sociales de Pierre Bourdieu, nous avons donc affaire à deux groupes situés à gauche de l'espace social, l'un en haut, l'autre en bas (Bourdieu,

1979), même si la particularité du parcours des ATSEM, souvent entrées dans le métier après une carrière dans le privé, en fait un cas à part dans cette aire de l'espace social (Siblot, 2020).

En outre, cette distance sociale se lit également au travers de l'expérience migratoire. 18,7 % des parents des ATSEM sont nés à l'étranger contre seulement 11,9 % chez les enseignantes. L'écart grandit à la génération des enquêtées puisque 8,8 % des ATSEM sont « immigrées » au sens de l'INSEE — c'est-à-dire une personne née étrangère à l'étranger mais résidant en France — contre seulement 1,1 % des enseignantes.

Finalement, seul le genre rapproche ces travailleuses puisque 98,3 % des ATSEM et 90,0 % des enseignantes sont des femmes.

- 2 L'étude de la manière dont le travail se répartit entre les membres d'une organisation est au fondement de la sociologie du travail depuis son émergence. Pourtant, l'école a longtemps été oubliée par la recherche, qui a considéré cet espace avant tout comme un champ de socialisation des élèves. Ce manque a d'abord été comblé à un niveau macrosociologique. Des recherches, notamment au Québec, ont montré que l'hétérogénéité croissante des publics accueillis dans les systèmes éducatifs européens et nord-américains depuis les années 1960 avait conduit à l'essor de groupes professionnels pour les prendre en charge. Des professions établies ont été mobilisées dans un premier temps, comme les conseillers principaux d'éducation (CPE), puis au gré des politiques d'austérité, des « technicien·nes de l'éducation », plus précaires, moins qualifiées et légitimes, comme les ATSEM ou les AESH<sup>4</sup> (Tardif et Levasseur, 2010). Après ces recherches pionnières, l'étude de la division du travail éducatif émerge progressivement au croisement de la sociologie du travail et de l'éducation au travers d'enquêtes — souvent ethnographiques — portant sur les travailleuses non-enseignantes (Chevalier *et al.*, 2022 ; Kéchichian, 2022 ; Michoux, 2022)<sup>5</sup>.
- 3 Au cœur de l'étude de la division du travail éducatif, notre ambition est d'analyser l'homologie entre répartition des tâches, hiérarchie professionnelle et rapports de classe. Cet angle est central dans la théorie du « sale boulot » développée par Everett Hughes. Le sale boulot est la partie du travail la moins prestigieuse d'un faisceau de tâches ou d'une organisation. Ce discrédit est associé aux activités routinières, pénibles ou salissantes. Une tâche entre dans le périmètre de ce concept si elle a été déléguée ou que les travailleurs qui en héritent tentent de s'en débarrasser. Surtout, il y a une correspondance entre hiérarchie professionnelle et délégation du sale boulot (Hughes, 1996). Cette sociologie du travail interactionniste a largement été reprise par les recherches en France à partir des années 1980 et a contribué à renouveler le regard porté sur la division du travail. Ce concept a fait l'objet de multiples usages qui ont contribué à l'affiner. Marie-Christine Le Floch montrait que ce sale boulot pouvait être « absolu » ou « relatif », selon que les tâches en question étaient rejetées par tous les membres d'une organisation ou seulement par une partie. Dans ce cas, le travail peut faire l'objet d'une revalorisation relative (Le Floch, 2008). Cette proposition invite à porter attention à la perception qu'ont les groupes qui héritent du sale boulot de ce travail. Plus récemment, Christelle Avril et Irène Ramos Vacca (2020) pointaient que plus qu'à des tâches, le « sale boulot » renvoie à des « rôles » qui se définissent par ce qu'il reste à faire et qui doit être fait. Ces rôles sont occupés la plupart du temps par les travailleurs et travailleuses les plus subordonnés, et en particulier les femmes. Un espace professionnel a particulièrement été enquêté pour mettre à l'épreuve la théorie

du sale boulot : l'hôpital. Anne-Marie Arborio (2012) a montré comment les tâches étaient réparties par une délégation en cascade entre médecins, infirmières, aides-soignantes et ASH<sup>6</sup>, chaque échelon hiérarchique délaissant la partie la moins prestigieuse de sa fiche de poste au groupe professionnel qui lui était immédiatement subordonné. À l'école, les enquêtes sont plus rares, même si Jean-Paul Payet a démontré qu'il existait une hiérarchie symbolique entre les établissements du secondaire. Enseigner dans un « collège de banlieue » correspondait à du sale boulot enseignant (Payet, 1997). D'autres ont montré que le travail disciplinaire des surveillant·es de collèges ou de lycée, délégué par les enseignant·es, marquait leur position subordonnée dans l'établissement (Bois et Deslyper, 2022). Notre enquête constitue un double pas de côté : d'une part nous nous intéressons à un niveau de l'institution peu enquêté par la sociologie du travail, l'école maternelle, et d'autre part nous étudions ce qu'il se passe dans la classe entre enseignantes et non-enseignantes. Surtout, notre ambition est d'articuler l'analyse de la division du travail avec celle des hiérarchies professionnelles et sociales.

- 4 Ainsi, notre contribution explore les conséquences sur cette homologie de la formation du binôme ATSEM–enseignante. Plus particulièrement, nous nous intéressons aux effets de l'entrée en classe des ATSEM et de leur participation au travail pédagogique sur la division du travail et la hiérarchie dans le binôme. En effet, lors de la conduite d'ateliers, ces deux travailleuses, entre lesquelles existe pourtant un lien de subordination, se retrouvent à faire la même chose : aider leurs élèves à réussir leur activité. Il y a donc un brouillage de l'homologie entre hiérarchie et division du travail. Nous pouvons alors nous demander si et comment les dominantes — ici les enseignantes — maintiennent l'ordre social et professionnel dans le binôme. Par ailleurs, nous nous interrogeons sur ce que cela peut induire comme positionnement du groupe dominé dans la division du travail : qu'est-ce que la prise en charge d'un travail de dominantes fait à ces dominées ? Peut-il conduire à une remise en cause de la hiérarchie professionnelle ? Ce faisant, cette contribution interroge la permanence des rapports de classe et de domination malgré les injonctions croissantes au travail collaboratif ou partenarial.
- 5 Nous détaillons dans un premier temps la logique générale de la division du travail pédagogique à l'école maternelle. Pour répartir le travail, les enseignantes s'appuient sur une distinction entre la conception et l'exécution (partie 1). Nous entrons ensuite dans le détail de la conduite effective des ateliers en classe. Nous montrons d'abord que les enseignantes rigidifient la frontière symbolique et délèguent ce qu'elles considèrent être le sale boulot pédagogique pour réaffirmer leur domination professionnelle (partie 2). Enfin, nous montrons que cette notion de sale boulot n'est que relative pour les ATSEM, qui font des ateliers délégués un vecteur de valorisation professionnelle (partie 3).

### **Encadré 2. Méthodologie**

Cet article est issu d'une recherche doctorale portant sur la mise en place du binôme ATSEM–enseignante et sur ses conséquences en matière de morphologie des deux groupes professionnels, de division du travail, de dispositions professionnelles ou de subordination. Nous avons mobilisé quatre types de matériaux : un travail sur archives institutionnelles, revues professionnelles et débats parlementaires ; l'exploitation secondaire des données de l'enquête Emploi de l'INSEE ; l'observation du travail dans trois écoles maternelles ; une soixantaine

d'entretiens semi-directifs.

Nous utilisons ici en priorité les deux dernières modalités. D'une part, nous avons conduit une immersion prolongée dans trois écoles maternelles choisies sur des critères sociodémographiques et scolaires :

- l'école Louise Michel de Villemer : une grande école de 12 classes située au cœur d'un quartier populaire d'une grande métropole ;
- l'école Marie Curie de Plassac : une petite école de 3 classes, située dans une ville de 3000 personnes se caractérisant par une présence importante de cadres et de population diplômées ;
- l'école Rosa Luxembourg de Vouxine : une classe unique, rassemblant petite, moyenne et grande sections sous la responsabilité d'un enseignant et de deux ATSEM à temps partiel, implantée dans un petit village de montagne de 400 personnes habité par des retraités, des agriculteurs et des néoruraux.

Au total, nous avons suivi sept binômes pendant au moins deux semaines espacées de plusieurs mois dans l'année, et parfois à cheval sur deux années scolaires (entre novembre 2019 et juin 2021). Pour parer les effets d'inclinaisons sociales nous avons alterné quotidiennement le suivi de l'un puis de l'autre membre du binôme dans sa journée de travail, de son arrivée à son départ de l'école (Avril *et al.*, 2010). D'autre part, nous avons conduit une soixantaine d'entretiens semi-directifs avec autant d'ATSEM que d'enseignantes : une quinzaine dans le cadre d'une enquête exploratoire, puis une vingtaine sur les différents terrains d'observation et vingt autres avec des enquêtées réparties sur l'ensemble du territoire hexagonal. Les entretiens, qui duraient entre 1h30 et 3h, portaient sur la conception de leur métier, sur celle du travail en binôme et enfin sur leur parcours professionnel et personnel.

Notons enfin que comme le suggère l'encadré 1, l'école maternelle est un espace professionnel quasi non-mixte du point de vue du genre. Être un homme dans cette configuration nous a offert certains « privilèges ». En effet, notre présence a été accueillie positivement par les enquêtées. L'école maternelle est un espace très marqué par la norme de l'hétéronormativité, et donc par l'idéologie d'une « complémentarité » entre les genres (Herman, 2007). Dans cette configuration, la mixité (toute relative, même en notre présence) était pensée comme une bonne chose (Jaboin, 2010). Plusieurs enquêtées nous expliquaient qu'il était important pour l'équilibre des enfants qu'ils soient entourés de femmes et d'hommes. De plus, cette position de genre, combinée au fait que nous ne soyons pas parent, a conduit les enquêtées à nous expliquer davantage leur travail.

## 1. Celles qui pensent et celles qui font

- 6 Dans un premier temps, nous revenons sur la logique générale de la division du travail pédagogique. Ce travail est au cœur de la juridiction (Abbott, 1988) des enseignantes, il est la mission qui a été confiée par l'institution et reconnue par l'ensemble de la société. D'ailleurs, il est ce qui occupe la majeure partie de leur temps de travail. L'efficacité de la pédagogie des enseignantes est la modalité par laquelle est évaluée la réussite de leur travail en dehors de l'école. Pour les ATSEM, ce travail prend une position secondaire dans la définition de leurs attributions. En effet, la majeure partie de leur travail se positionne à la périphérie de ce travail pédagogique, et est largement

consacrée à la surveillance des enfants, à la gestion de leur vie quotidienne (accompagnement à la cantine ou aux toilettes, endormissement et veille au dortoir, etc.) et au travail d'entretien. Même s'il est secondaire, toutes les ATSEM n'accordent pas la même importance symbolique à ce travail pédagogique. Les plus jeunes, plus diplômées et avec plus d'expériences dans d'autres métiers socio-éducatifs considèrent qu'il s'agit de leur mission première. Les plus anciennes, entrées dans le métier à une époque où leur présence en classe était rare, ont tendance à minorer, voire à renier leur action pédagogique (Imbert, 2024).

- 7 Concrètement, ce travail de transmission formelle des savoirs se divise en deux temps. En amont, les apprentissages sont pensés et programmés. Les modalités de leur transmission sont réfléchies et agencées. De plus, ce travail nécessite une plus ou moins grande préparation matérielle. Dans un deuxième temps, les ateliers pédagogiques sont pour certains animés. Une adulte prend un groupe d'élèves et mène l'activité en donnant les consignes, en aidant les élèves les plus en difficulté ou en évaluant le travail final.

### 1.1. En amont, une division entre conception et préparation

- 8 L'analyse du travail pédagogique en amont des ateliers met immédiatement en évidence que concevoir et préparer ne sont pas des opérations qui sont prises en charge également par les ATSEM et les enseignantes. Dans la division du travail pensée par les enseignantes, il existe une nette distinction entre conception et exécution. La conception des ateliers est exclusivement prise en charge par les enseignantes. Ces dernières effectuent la plupart du temps cette tâche chez elles, le soir, pendant les vacances scolaires, les week-ends ou les mercredis. En maternelle, ce travail d'agencement des apprentissages est décrit comme beaucoup moins lourd qu'à l'école élémentaire. Ainsi Vanessa, 30 ans, enseignante en moyenne section, nous explique-t-elle que la conception des ateliers pour « une période » scolaire<sup>7</sup> lui prend deux jours de travail en dehors des heures de classe. Par ailleurs, le temps de travail destiné à la conception des ateliers tend à se réduire au fur et à mesure de la carrière, du fait de la routine et de l'expérience.
- 9 Si les enseignantes se réservent la conception des apprentissages, elles délèguent volontiers aux ATSEM la préparation matérielle des ateliers. Au cours de leurs journées, les ATSEM, quand elles ont un peu de temps, vont préparer des activités que leur ont commandées les enseignantes. Par exemple, le matin, les enseignantes amènent leurs élèves autour d'elles au « regroupement » pour faire des « rituels », c'est-à-dire l'appel, des activités autour de la date, etc., auxquelles les ATSEM sont rarement invitées à participer. La plupart du temps, celles-ci en profitent pour préparer des activités. Les préparations peuvent également être effectuées le matin ou le soir avant l'arrivée des enfants ou pendant la surveillance de la garderie. Cette délégation est assumée par les enseignantes :
- « Les ATSEM, on ne leur demande pas de prévoir les ateliers, mais par exemple un travail d'ATSEM c'est des feuilles A4 à coller, ça c'est plutôt du boulot d'ATSEM » (Géraldine, 47 ans, enseignante depuis 20 ans).
- 10 Ce compromis juridictionnel voulu par les enseignantes établit une nette séparation entre les tâches intellectuelles et la préparation matérielle. Dans la distinction entre la conception et la préparation des ateliers, nous retrouvons une répartition classique du

travail assimilable à celle des ingénieurs et ouvriers dans une usine ou des médecins et infirmières dans un hôpital (Peneff, 2005 ; Brochier, 2011 ; Arborio, 2012). Les premiers prescrivent, pensent, prévoient ou agencent et les seconds exécutent, mettent en place ou préparent. Cette perspective n'est pas nouvelle à l'école maternelle. Déjà dans les années 1970, quand le gouvernement proposait de créer un corps d'« aides-éducatrices » aux missions semblables à celles des ATSEM contemporaines, les syndicats enseignants s'y opposaient en utilisant la même rhétorique :

« Il ne peut être question de confier nos jeunes enfants à des techniciennes de la puériculture et du jeu qui ne seraient en mesure de répondre qu'à des situations stéréotypées et ne pourraient procéder qu'à une approche plus ou moins grossière des problèmes de la seconde enfance. Seules des institutrices peuvent à ce niveau construire et conduire une œuvre d'éducation apportant la réponse nécessitée par les comportements de l'enfant » (Ouliac, 1970, p. 1067).

- 11 André Ouliac, premier secrétaire du Syndicat national des instituteurs (représentant à l'époque près de 90 % des enseignantes du premier degré) renvoie les aides-éducatrices, dont le recrutement prévu sans formation particulière aurait été probablement plus populaire, à un statut de « techniciennes » qui seraient incapables d'adapter leur action à la variété des comportements enfantins, à la différence des enseignantes. La tension rappelle celle entre médecins et infirmières. Lars Johannessen (2018) observait dans un hôpital qu'une partie des diagnostics était déléguée aux infirmières pour pallier les manques de médecins. Mais ces dernières étaient contraintes de suivre un manuel — rédigé par des médecins — qui leur permettait à partir d'une liste de questions codifiées d'orienter le diagnostic.
- 12 Cette logique est assumée par l'institution. En 2019, le réseau Canopé<sup>8</sup> qui dépend de l'Éducation nationale a publié un ouvrage écrit par trois auteurices aux parcours très institutionnalisés : Thierry Vasse et Claudie Méjean, toutes deux ancien·nes IEN<sup>9</sup> devenues directeur et directrice des politiques éducatives d'une commune, et Viviane Marzouk, formatrice en INSPE<sup>10</sup> déjà autrice de nombreux manuels scolaires. Toutes les trois ont été enseignantes. Leur ambition était de formaliser la « complémentarité » entre les « professionnalités » des enseignantes et des ATSEM (Marzouk, Méjean et Vasse, 2019). Sans être une prise de position du Ministère, ce livre mettait en évidence le point de vue d'intellectuel·les reconnues dans le champ scolaire. Les auteurices échouaient pourtant dans leur projet de clarifier les contours de la « complémentarité » entre ces travailleuses. En réalité, ces auteurices esquissaient une distinction des juridictions calquée sur le modèle conception-exécution décrit plus haut et proche de ce qui est voulu par les enseignantes observées sur le terrain. L'enseignante était vue comme celle qui « organise l'espace de classe » et l'ATSEM comme celle qui « prépare un environnement agréable ». L'enseignante « pilote et encadre les activités », quand l'ATSEM les « supervise ». Plus généralement les enseignantes « organisent », « pensent », « définissent », « conduisent » et « observent », tandis que les ATSEM « aident », « accompagnent », « participent » ou « préparent ». En vantant d'un côté la « complémentarité » et de l'autre une division du travail hiérarchisée, cet ouvrage contribuait à masquer les rapports sociaux dans le binôme. En effet, cette division du travail n'est pas simplement technique mais s'inscrit dans une logique de classe ; les enseignantes issues des classes moyennes et supérieures guident et les ATSEM, issues des classes populaires, héritent des tâches simples et répétitives.
- 13 À cet égard le conflit opposant Liliane, une enseignante de petite section (fille d'un professeur agrégé de mathématiques et titulaire d'une licence d'arts), et Yasmina,

l'ATSEM de la classe (fille d'un maçon algérien, sans diplôme et ancienne femme de chambre), est éclairant. Quand nous les rencontrons en octobre, les échanges entre elles sont cordiaux sans être particulièrement chaleureux. Lors de la fête de fin d'année, nous retrouvons le binôme en conflit ouvert. Liliane nous raconte que Yasmina a réaménagé les meubles de la classe en profitant d'un jour où l'enseignante était gréviste. En entretien, l'ATSEM justifie cette initiative par la volonté de permettre aux élèves de mieux naviguer entre les différents « coins » installés en classe, considérant qu'en l'état antérieur des choses les enfants étaient entravés dans leurs déplacements. Constatant le nouvel aménagement le lendemain, Liliane se met en colère, estimant que Yasmina a largement outrepassé ses prérogatives. Surtout, pour elle, Yasmina n'a pas pensé la classe comme une pédagogue, comme elle-même l'avait fait :

« En fait, elle ne pense à l'aménagement de la classe que du point de vue du ménage, et pas de celui du pédagogique. Tu vas me dire que ce n'est pas son domaine, elle n'a pas les ressources pour penser ça, elle n'a pas été à l'IUFM<sup>11</sup>... C'était purement qu'elle voulait qu'il y ait moins de choses pour qu'il y ait moins de ménage, c'est clair » (Liliane, 49 ans, enseignante depuis 24 ans).

- 14 En renvoyant Yasmina à la condition d'une travailleuse de l'entretien incapable de penser l'espace pédagogique de la classe, Liliane met en lumière la matrice de la lutte juridictionnelle à l'école maternelle pensée par les enseignantes : certaines pensent et d'autres font. Yasmina, dont les faibles capitaux culturels sont pointés, est une subordonnée, sa mission ne doit pas empiéter sur la juridiction de l'enseignante, et même plus : elle devrait rester à sa place dans la lutte juridictionnelle, celle d'une agente d'entretien. L'assignation au ménage se fait en cohérence avec le parcours de Yasmina, ancienne femme de chambre. Remarquons que cette assignation peut renvoyer à la perpétuation d'un rapport colonial. Liliane est blanche et Yasmina est racisée, or le travail d'entretien, que ce soit dans les entreprises et organisations publiques ou dans le cadre domestique, est souvent délégué à des femmes racisées.
- 15 Ainsi, le compromis juridictionnel imposé par les enseignantes est clair dans le travail pédagogique en amont ; il s'appuie sur un rapport social de subordination qui ne se limite pas à un rapport de classe. La conduite des ateliers en classe vient complexifier la division du travail entre ATSEM et enseignantes.

## 1.2. En classe, quand les subordonnées font le travail de leurs supérieures

- 16 Le modèle conception-exécution qui structure la division du travail pensée en amont de l'activité semble disparaître au moment où les ateliers sont présentés aux élèves. En effet, depuis une trentaine d'années, les ATSEM ont été progressivement invitées à prendre en charge la conduite d'exercices. Les enseignantes, confrontées à la demande croissante d'individualisation du *curriculum*, notamment autour du langage, ont besoin de déléguer une partie des ateliers (Montmasson-Michel, 2017). La pratique était déjà bien ancrée au milieu des années 2000 (Garnier, 2010). Dans cette configuration, ATSEM comme enseignantes se retrouvent en situation de mener ces activités, ce qui peut laisser penser aux ATSEM qu'elles font la même chose que les enseignantes. C'est d'ailleurs ce que voit le sociologue qui observe le travail. Elles sont assises à une table entourée d'enfants à qui elles distribuent le matériel nécessaire et qu'elles guident avec leurs consignes et conseils. À la fin, elles évaluent la réussite des élèves. Cet état de fait

créé un trouble dans l'homologie présente jusque-là entre la division du travail et les rapports de classes. En effet les ATSEM, ces travailleuses populaires, renvoyées aux tâches matérielles dans la préparation du travail pédagogique, se retrouvent à accomplir les mêmes tâches que les enseignantes, pourtant en charge de l'organisation pédagogique de l'école maternelle. Symptôme de cette confusion, les ATSEM profitent de cet état de fait pour remettre en cause la différence de salaire avec les enseignantes<sup>12</sup>, arguant de l'importance qu'elles ont prise dans la division du travail pédagogique :

« L'aspect négatif, eh bien, comment dire [rires] ? C'est qu'on fait presque le travail d'une institutrice sans le salaire et sans la reconnaissance » (Julia, 39 ans, ATSEM depuis 10 ans).

17 Un processus similaire a été observé à propos de l'évolution du travail dans les bibliothèques universitaires de Grande-Bretagne. L'austérité budgétaire des années 1980 a poussé les bibliothécaires à abandonner une partie de leurs tâches, en particulier la relation au public, aux « commis » des bibliothèques, qui leur étaient subordonnés. Ces dernières se sont retrouvées à faire le travail de leurs supérieures hiérarchiques avec un salaire bien moindre. Cela a engendré des conflits, car la prise en charge du travail des bibliothécaires par les commis affaiblit la légitimité des premières à diriger l'institution. En particulier, cela rendait moins acceptable la différence de salaires entre les deux corps (Kirkpatrick, 1999).

18 Cette perturbation dans l'ordre social du binôme inquiète également les enseignantes, comme en témoigne l'extrait d'observation placé en exergue de cet article. Certaines disent leur peur de voir leur juridiction menacée par les ATSEM, des travailleuses qui pourraient les remplacer à moindre coût dans une perspective austéritaire. Pourtant, depuis les levées de boucliers des syndicats enseignants sur le sujet des « aides-éducatrices » en 1969 et 1974 (Imbert, 2022), le Ministère est prudent vis-à-vis de ce qui pourrait menacer la juridiction des enseignantes de maternelle. Pour les rassurer, il a diligenté un rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) en 2017. Celui-ci prend la forme d'un rappel à l'ordre des 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 » (Carotti *et al.*, 2017, p. 34).

19 Le message de l'institution est clair. Même si les ATSEM comme les enseignantes mènent des ateliers, les ATSEM ne peuvent prétendre faire la même chose, car les enseignantes ont conçu les activités. L'institution va dans le sens de la division du travail voulue par les enseignantes dans la logique conception-exécution. Notons que si les rapports avec l'institution sont souvent décrits comme conflictuels par les enseignantes pour d'autres sujets, ici les cadres de l'Éducation nationale réaffirment la primauté de la position enseignante dans la lutte juridictionnelle. Dans la suite de l'article, nous étudions en détail les conséquences de ce trouble hiérarchique pour les deux groupes professionnels.

## 2. Se démarquer pour maintenir la frontière

20 Le trouble hiérarchique engendré par la prise en charge d'ateliers pédagogiques par les ATSEM est une menace pour la domination professionnelle des enseignantes. Il oblige

ces professionnelles à faire un travail juridictionnel pour se démarquer des ATSEM afin de maintenir la frontière qui les sépare (Abbott, 1988). Ce travail est rhétorique, proche de ce que Thomas Gieryn appelle un « *boundary-work* » (Gieryn, 1983), les enseignantes tentant d'exclure symboliquement les ATSEM du champ de la pédagogie. Mais il est également pratique, les enseignantes se réservant certains ateliers et déléguant aux ATSEM ce qui représente pour elles le sale boulot pédagogique.

## 2.1. Exclure les ATSEM du champ pédagogique

- 21 Premièrement, les enseignantes tentent d'exclure les ATSEM du périmètre des actrices pédagogiques. Ce travail juridictionnel est symbolique. Pour elles, quand les ATSEM sont en atelier, elles ne font tout simplement pas de pédagogie. Celle-ci est le domaine réservé des enseignantes :

« Elles sont proches de la pédagogie sans en être vraiment. Elles n'ont pas d'action pédagogique, elles ne sont pas là pour faire de la pédagogie, c'est l'enseignant qui la fait. La pédagogie c'est apprendre quelque chose aux élèves, donc ça demande des séances que tu as préparées à la maison, auxquelles tu as réfléchi. Elles ne sont pas là pour apprendre aux élèves. Elles sont là pour appliquer la pédagogie de l'enseignante. On leur demande d'exécuter, on ne leur demande pas de réfléchir » (Martine, 57 ans, enseignante depuis 27 ans).

- 22 Dans le discours de Martine, fille de deux enseignant·es du secondaire et ancienne juriste auprès de la Commission européenne, la frontière entre les ATSEM et les enseignantes est basée sur la pédagogie. Elle s'inscrit en cela dans la continuité des prises de position des revues enseignantes dans les années 1980 et 1990 — qui une fois le monopole éducatif perdu ont déplacé la frontière vers la pédagogie (Imbert, 2022) —, ainsi que dans la ligne du rapport de l'IGEN de 2017 (Carotti *et al.*, 2017). Pour Martine, la différence entre les ateliers des unes et des autres est que ceux conduits par les enseignantes ont fait l'objet d'un travail de conception en amont et qu'ils permettent d'apprendre « des choses » aux enfants. En creux, nous comprenons que pour Martine la frontière dressée autour de la notion de « pédagogie » semble davantage avoir trait au statut de la personne qui conduit l'atelier. S'il est prévu par une enseignante et conduit par cette dernière un atelier est « pédagogique », alors qu'un autre, pensé par la même personne mais mené par une ATSEM, ne l'est pas. L'enjeu ici est bien juridictionnel : Martine cherche à exclure la pédagogie du territoire des ATSEM. Par ailleurs, le travail de frontière de Martine est tranché et s'inscrit dans des rapports de classe en cohérence avec sa socialisation familiale et professionnelle. Selon elle, les ATSEM n'apprendraient rien aux élèves et elles ne seraient même pas là pour réfléchir. Ce discours s'inscrit dans la même logique que celle qui conduisait à déléguer la préparation matérielle aux ATSEM et à se réserver la conception. Parfois, cette perspective est poussée encore plus loin. Thomas, un jeune enseignant de 33 ans, fils d'une inspectrice de l'Éducation nationale et d'un directeur d'école élémentaire, considère que Dominique, une ATSEM de 62 ans qui n'a pas de diplôme mais dispose d'une solide expérience dans l'animation et dans l'accompagnement de personnes handicapées, comprend moins bien des activités autour de l'écriture que les élèves de grande section eux-mêmes. Dans les interactions avec nous-même ou avec les autres travailleuses de l'école, il multiplie les blagues et sarcasmes au sujet des faibles compétences intellectuelles de Dominique. Ce cas est intéressant car, malgré une forte expérience dans les mondes socio-éducatifs, Dominique est toujours renvoyée à des

carences intellectuelles au motif qu'elle n'a pas de capitaux culturels reconnus par l'institution pour laquelle elle travaille et dont Thomas, lui, est héritier à tous points de vue. Notons ici que le mépris de Thomas pour les capacités de Dominique s'inscrit dans un rapport social de poly-dominance. Thomas n'est pas simplement mieux diplômé, il est également un homme et le directeur de l'école. Durant le temps scolaire, il est le supérieur hiérarchique de Dominique. Ceci n'est pas un détail dans ce cas précis puisque Dominique n'est pas fonctionnaire, elle travaille sous contrat à durée déterminée et à temps partiel subi.

- 23 Cette démarcation entre ce qui est pédagogique et ce qui ne l'est pas est un véritable travail symbolique. Pour réussir à défendre leur frontière, les groupes professionnels peuvent s'appuyer sur un travail rhétorique, en mobilisant par exemple des arguments scientifiques ou moraux justifiant qu'ils font mieux que les autres groupes. Andrew Abbott expliquait que les professions établies appuyaient leur action dans la lutte juridictionnelle sur des arguments issus de leur formation universitaire afin de se distinguer des groupes professionnels n'ayant pas ces qualifications (Abbott, 1988). Pauline Norris (2001) a par exemple étudié le travail rhétorique des différentes professionnel·les de la prise en charge des troubles musculo-squelettiques. Elle a montré que cette lutte juridictionnelle passe en priorité par un discrédit des méthodes proposées par les autres, certaines critiquant par exemple le manque de prise en charge globale des douleurs quand les autres fustigent le déficit de crédibilité scientifique. Dans le cas de l'école maternelle, il y a peu de différences entre le travail des unes et celui des autres ; l'absence de substance pédagogique des ATSEM sert simplement d'argument rhétorique pour justifier le renforcement de la frontière juridictionnelle entre les enseignantes et les ATSEM. L'affirmation de cette frontière se retrouve particulièrement chez les enseignantes expérimentées, comme Martine, qui sont entrées dans le métier à une époque où le binôme n'était pas généralisé. Elles ont donc intégré une conception du faisceau de tâches des ATSEM cantonné à la gestion de l'hygiène des locaux et des enfants.

## 2.2. Dresser la démarcation

- 24 Le travail d'exclusion rhétorique des ATSEM a également des implications pratiques. Les enseignantes construisent un périmètre des activités qu'elles doivent elles-mêmes prendre en charge et celui de ce qui peut être confié aux ATSEM. Toutes les enseignantes ne positionnent pas la démarcation au même endroit.
- 25 En premier lieu, une majorité d'entre elles expliquent qu'elles se réservent les ateliers où les enfants découvrent une notion ou une technique, et qu'elles délèguent les ateliers dits de « renforcement » où les élèves s'entraînent pour s'approprier l'élément découvert avec l'enseignante. Ce discours est justifié par des arguments techniques ou qui peuvent apparaître comme scientifiques :
- « Je ne peux pas mettre Dominique [ATSEM] sur certaines activités trop scolaires. [...] Moi je veux qu'on dise... Dans certaines situations mathématiques, il y a un langage à avoir pour pas ne faire des biais didactiques pour l'élève » (Thomas, 33 ans, enseignant depuis 8 ans).
- 26 Cette logique de partage des ateliers est parfois poussée à son paroxysme, à tel point que les ATSEM peuvent être amenées à répéter plusieurs mois durant les mêmes ateliers. Ainsi, dans la classe de Thomas, nous observons en octobre que Louise, une des

deux ATSEM de la classe, conduit toute la semaine le même jeu lors de l'accueil des enfants. Il s'agit d'une variation du jeu de l'oie où les élèves sont invités à trouver des mots à partir de lettres indiquées sur le plateau. Pendant l'heure que dure l'accueil, tous les enfants de la classe défilent auprès de Louise. Lorsque nous revenons pour une seconde semaine d'observation en mars, Louise conduit toujours le même atelier à l'accueil des enfants. Elle nous confirmera qu'en réalité elle le mène toute l'année. Cette pratique est assumée par Thomas en entretien :

« L'enfant en maternelle a besoin de situations d'entraînement. L'ATSEM est la personne parfaite pour faire des jeux, des activités d'entraînement. [...] Les ATSEM, moi je les utilise vraiment comme support d'entraînement » (Thomas, 33 ans, enseignant depuis 8 ans).

27 La position est ici déshumanisante : l'ATSEM est un « outil » au service du projet de l'enseignant. Nous retrouvons la conception, présentée plus haut, selon laquelle les ATSEM ne pourraient assumer autre chose que des tâches simples et répétitives.

28 La deuxième frontière érigée entre le travail des unes et celui des autres a pour fondement le type d'activités. Pour beaucoup d'enseignantes, leur rôle est de prendre en charge les ateliers en relation avec « les apprentissages fondamentaux », c'est-à-dire la lecture, l'écriture et le calcul. Les ATSEM héritent du reste du *curriculum* et en particulier d'un type d'atelier qui leur est associé dans les représentations : les activités manuelles (Garnier, 2010 ; Gasparini, 2012 ; Montmasson-Michel 2017). Dans la classe de grande section de Fanny (enseignante) et Françoise (ATSEM), nous ne verrons jamais Françoise conduire autre chose qu'une activité manuelle. Cette logique renforce la hiérarchie symbolique entre enseignantes et ATSEM puisque ces dernières héritent de ce qui est vu comme non fondamental, c'est-à-dire secondaire ou périphérique. Par là, les enseignantes inscrites dans ce schéma renforcent leur place centrale dans l'institution. Cette délégation s'appuie sur un discrédit de ces ateliers :

« Par exemple pour les cadeaux de Pâques ou de Noël je ne lui dis pas : "j'ai envie qu'on fasse ça". Non, je lui demande de chercher, à chaque fois elle me trouve des trucs super [rires]. Je délègue à mort. Ça me gonfle ces cadeaux de fête des mères, les cartes, etc. Elle, elle est dans les paillettes, dans le bois, dans la colle et moi je la laisse faire. Qu'il y ait trois bouchons de liège en plus ou en moins, ou trois pommes de pin en plus, j'en ai rien à faire » (Fanny, 44 ans, enseignante depuis 20 ans).

29 Le désintérêt de Fanny pour les activités manuelles va jusqu'à la délégation de la conception de ces ateliers. C'est à Françoise de faire des recherches pour prévoir ces activités. Le discrédit porté par Fanny permet de ne pas décrire cette délégation comme une conquête juridictionnelle pour l'ATSEM. La logique, ici, est proche de celle de la montée en compétence d'un groupe d'infirmières aux États-Unis (les *Nurses Practitioners*), à qui certains hôpitaux demandent de procéder à des diagnostics sur les cas les plus simples, alors que cette tâche est une démarcation traditionnelle entre le travail médical et infirmier (Trotter, 2018). Cette délégation n'est pas vue comme une conquête juridictionnelle par les médecins, car ces derniers discréditent symboliquement cette tâche avant de la proposer. Autrement dit, ce n'est pas parce que les infirmières sont suffisamment compétentes que la tâche leur est confiée, mais parce que la tâche est pensée comme assez simple par les médecins pour pouvoir leur être transmise. À l'école maternelle, le processus est similaire. Françoise n'est pas vue comme suffisamment compétente pour participer à la conception des activités manuelles. Ce sont ces ateliers qui sont perçus comme suffisamment triviaux par les enseignantes pour être délégués à un personnel subalterne.

30 Certaines enseignantes ne se cantonnent pas à une distinction entre les « fondamentaux » et les activités manuelles et proposent d'élargir le périmètre des activités déléguées aux ATSEM, sans pour autant arriver à une répartition égale des ateliers :

« En général, les ATSEM, on leur donne beaucoup les ateliers peinture et arts plastiques, etc. Pas forcément moi. Je vais donner des jeux de manip, des petits jeux de maths ou même en phono, il faut lancer un dé, déplacer des trucs, compter les syllabes. Par contre, dès que c'est un peu plus complexe — par exemple, nous en ce moment avec les grands on apprend à écrire les lettres en attaché —, tout ce qui est apprentissage de l'écriture, c'est vrai que je préfère le faire moi-même parce que c'est tellement précis. Il y a la tenue du crayon, le sens du tracé, la forme des lettres, en plus moi j'ai un vocabulaire par rapport à ce qu'ils ont appris à faire en graphisme : "la boucle est ascendante, elle est descendante, on fait un pont, on fait une canne à l'envers". Mais après, tout le reste, moi ça ne me dérange pas. Le geste graphique classique, apprendre à faire des lignes brisées, ou tu vois, après le tracé des lettres en capitales avec les moyens, ça ne me dérange pas non plus parce que finalement c'est plus simple » (Joana, 38 ans, enseignante depuis 15 ans).

31 Joana est l'enseignante rencontrée qui dit proposer le plus large éventail d'activités aux ATSEM. Dans sa description, ces dernières peuvent participer à l'apprentissage des « fondamentaux » par des jeux de phonologie par exemple, mais aussi à la découverte de nouvelles notions, à la différence des autres enseignantes enquêtées. La réduction de la distance avec les ATSEM peut s'expliquer par l'origine populaire de Joana, fille d'un douanier et d'une employée de sécurité sociale, c'est-à-dire proche du monde des employés dont font partie les ATSEM. Cependant, même si la démarcation est ténue, la frontière est maintenue entre son territoire et celui des ATSEM. Elle est prête à déléguer des ateliers d'apprentissage de l'écriture « en capitales », mais pas de celle dite « attachée », car faisant davantage appel à une motricité fine. Bien que plus proche socialement des ATSEM, Joana maintient une distance qu'elle inscrit dans une inégale maîtrise des outils techniques permettant l'apprentissage de l'écriture, outils que les enseignantes incorporeraient dans leur formation initiale. Le cas de Joana pointe une fois de plus la primauté du capital culturel dans la structuration du rapport social dans le binôme.

32 La prise de position de Joana met en lumière une caractéristique importante de ce travail de démarcation des enseignantes. Même si les possibilités d'ateliers s'élargissent, il y en aura toujours qui seront inaccessibles. Les enseignantes ne s'accordent pas toutes sur le positionnement de la frontière, mais aucune d'elles n'est prête à la faire disparaître ; l'existence de la démarcation est le point commun entre elles. En se réservant ce qui est nouveau, fondamental ou complexe, les enseignantes se garantissent la part la plus prestigieuse du travail pédagogique en classe et réaffirment leur domination sur les ATSEM à qui elles délèguent leur sale boulot pédagogique.

### 2.3. Déléguer le « sale boulot » pédagogique

33 Au bout du compte, le périmètre des ateliers confiés aux ATSEM a, aux yeux des enseignantes, tous les attributs du sale boulot au sens propre comme au sens symbolique. D'abord, ils sont vus par les enseignantes comme routiniers, inintéressants et en proximité avec les salissures (Hughes, 1996). Premièrement, les ATSEM héritent des ateliers de « renforcement », c'est-à-dire des séances de répétitions d'une notion. Ces activités s'apparentent à des tâches routinières et ne laissent que peu de place à

l'initiative. Deuxièmement, les ateliers conduits par les ATSEM sont également ceux qui génèrent le plus de salissures. Ce sont elles qui conduisent les activités manuelles dans l'immense majorité des cas. Or, ces ateliers occupent une place importante dans le *curriculum* de la maternelle. Ils sont une forme d'héritage de « l'école du développement » qui a été dominante dans les années 1960 et 1970 et qui voyait dans ce type d'activité un vecteur de croissance de la motricité et de la créativité (Richard-Bossez, 2023). En pratique, les enfants ne maîtrisent pas toujours leurs gestes et les salissures sont fréquentes. Les tables et le sol sont vite recouverts de peinture, de colle ou de paillettes, tout comme les vêtements des enfants et des adultes. Les ATSEM enquêtées sont conscientes du caractère délégué de ces activités manuelles :

« Quelle que soit la maîtresse, c'est pour nous. Même là, cette semaine, elle me dit : "je t'envoie ceux qui font peinture, parce que..." et là elle se regarde l'air de dire : "je ne vais pas me salir". Je me suis dit : "ben moi non plus, mais je vais les prendre quand même". Elle ne s'est pas demandé si moi ça me dérangeait et ça, c'est invariable. On n'a jamais vu l'ATSEM faire la phonologie et l'enseignante la peinture. Jamais vu, moi » (Anne-Marie, 60 ans, ATSEM depuis 38 ans).

- 34 La prise en charge de ces ateliers n'est pas justifiée par une logique de compétences, mais bien par celle de la proximité avec le sale. Les ATSEM n'ont pas été mieux formées que les enseignantes à conduire ce type de séances.
- 35 Un deuxième type d'activités salissantes est généralement délégué aux ATSEM : la cuisine. Les enfants de maternelle sont invités régulièrement à cuisiner, que ce soit pour fabriquer le gâteau d'un enfant dont c'est l'anniversaire ou tout simplement pour faire varier les activités. L'atelier cuisine fait partie, comme le reste des activités manuelles, des modalités les plus salissantes du travail pédagogique à l'école maternelle. Surtout, il demande un travail important de mise en place et de rangement. Il faut faire la vaisselle, rincer les nappes, etc. Jean Peneff avait montré à propos de l'hôpital qu'il existait une correspondance entre la hiérarchie des personnels et l'exposition aux salissures et aux souillures. Plus on descend dans l'ordre des positions professionnelles, plus on est en contact avec la partie la plus salissante du travail (Peneff, 2005). La logique peut s'étendre à la division du travail dans une société. Les travailleurs du tri des déchets — largement exposés aux souillures — ou les travailleuses du nettoyage sont également des personnels précaires et populaires (Nizzoli, 2015 ; Boudra, 2020). Déléguer la part la plus salissante du travail pédagogique revient pour les enseignantes à réaffirmer la domination professionnelle dans le binôme. Elles rappellent aux ATSEM que leur participation à l'activité pédagogique se fait d'abord en relation avec leur fonction d'entretien des locaux, et non pas pour leurs compétences éducatives. Cette perspective s'ancre dans une conception ancienne de la division du travail. En 1970, la revue *Éducation enfantine*, très proche du Ministère, proposait une série de recommandations à propos des personnels de service :
- « Pendant les activités, le rôle de la femme de service se bornera à assurer la protection de leurs vêtements (tabliers et manchettes) pour les travaux salissants. Bref, elle veillera au confort des élèves et au respect du matériel » (Plessis, 1970).

- 36 Au moment où la revue publie ces conseils, il est encore inenvisageable pour l'institution de reconnaître à ces travailleuses une action pédagogique. Malgré cela, nous percevons la rhétorique qui va justifier la délégation des ateliers les plus salissants. Les « femmes de service » sont d'abord invitées en classe en leur qualité d'agentes d'entretien et veillent à ce que le mobilier et les enfants ne se salissent pas. Si elle n'est pas verbalisée par les enseignantes enquêtées dans les années 2020, cette

logique est encore un levier puissant de justification de la délégation du sale boulot pédagogique aux ATSEM.

- 37 En matière d'ateliers pédagogiques, les ATSEM héritent bien du sale boulot enseignant. Les activités qui leur sont confiées sont les plus salissantes, les plus routinières, et plus généralement celles qui sont vues comme les moins intéressantes par les enseignantes. Comme le travail de démarcation mis en évidence plus haut, la délégation du sale boulot contribue à renforcer la hiérarchie symbolique entre ATSEM et enseignantes. En leur confiant les ateliers les plus sales, les enseignantes leur rappellent leur place subordonnée dans l'organisation du travail et en profitent pour marquer leur distinction avec elles.

### 3. Pour les ATSEM, une revalorisation

- 38 Le trouble engendré par la nouvelle division du travail au sein du binôme est donc combattu par les enseignantes. Du côté des ATSEM, ce processus permet au contraire une revalorisation du groupe professionnel. Ce mouvement s'opère premièrement par un retournement du sale boulot, et deuxièmement par un exercice « artisanal » du travail enseignant<sup>13</sup>.

#### 3.1. Un sale boulot pédagogique relatif

- 39 Lorsqu'elles évoquent leur participation au travail pédagogique, les ATSEM enquêtées ne l'associent pas à un registre négatif comme le font les enseignantes. C'est le cas de Françoise, l'ATSEM qui travaille avec Fanny et qui fait exclusivement des activités manuelles. Pour elle, ces activités sont un réel vecteur de valorisation professionnelle, elles contribuent à son épanouissement au travail :

« Ça me plaît beaucoup, l'art plastique. Je sais pas si après tu iras dans la classe, tu as des choses qui sont affichées contre le placard, je les avais faites l'année dernière d'une certaine façon et cette année Fanny m'a dit "il faudrait leur faire faire". Moi je lui ai dit "je le refais, mais pas pareil". Donc, je me suis imaginé autre chose avec d'autres couleurs, eh bien ça fait pas la même chose. Je n'aime pas refaire toujours les mêmes trucs. Moi, j'ai besoin de faire travailler mon imagination. [...] Ça me fait rigoler, parfois la radio on te dit que pour la fête des mères les enfants font des colliers de pâtes, ça, ça me... C'est pas vrai, c'est vraiment le cliché, moi je te prie de croire que je ne leur fais pas faire des colliers de pâtes » (Françoise, 58 ans, ATSEM depuis 37 ans).

- 40 Françoise prend le chemin inverse du raisonnement de Fanny présenté plus haut. En effet, l'enseignante exprimait son désintérêt pour les activités manuelles et justifiait sa délégation en les discréditant, tandis que pour Françoise, ces activités sont importantes et complexes. Elle les valorise en critiquant le stéréotype du « collier de pâtes ». Surtout, elle rappelle que ces activités demandent un travail cognitif d'« imagination » de sa part. Ce ne sont pas simplement des opérations techniques destinées à faire passer du temps. Ce faisant, Françoise va à l'encontre de la conception d'ATSEM cantonnées à des tâches simples et répétitives et pour lesquelles il n'est pas demandé de travail cognitif de conception. Surtout, ces activités sont génératrices de fierté. Françoise nous conduit après l'entretien dans sa classe et exhume les archives de nombreuses activités manuelles réalisées ces dernières années avec les élèves de sa classe. Cette requalification autour des activités manuelles s'inscrit également dans un

processus juridictionnel. En affirmant cet intérêt pour ces activités, Françoise montre que ces ateliers ne sont pas là parce qu'ils ont été délégués, mais bien parce qu'ils sont importants dans la juridiction des ATSEM et donnent du sens à leur activité.

- 41 D'autres situations vont dans le même sens. En entretien, plusieurs ATSEM rapportent qu'elles se sont retrouvées seules pour gérer des classes à l'occasion de l'absence d'une enseignante. Cette pratique est *a priori* proscrite, mais elle est pourtant répandue, en particulier dans les petites écoles où les répartitions des élèves dans les autres classes font porter une lourde charge aux collègues présentes. Même si elle est déléguée et que c'est en dehors de leurs attributions, les ATSEM sont nombreuses à exprimer le sentiment de valorisation que leur procure cette mission :

« Pauline a été absente mardi dernier. Le directeur m'a dit clairement : "tu n'es pas toute seule, tu es avec l'AVS<sup>14</sup> donc tu gères. Je te fais confiance, si tu te sens de mettre un atelier, tu fais l'atelier ; si tu ne te sens pas, récréation toute l'après-midi. Tu gères". Et donc avec l'AVS ça nous a fait plaisir, on a créé des groupes : un groupe puzzle, un groupe à apprendre les lettres en attaché. Je pense que c'est aussi une reconnaissance. S'il n'avait pas eu confiance, il aurait mis tout le monde en récré » (Élise, 53 ans, ATSEM depuis 3 ans).

- 42 Un phénomène proche a été pointé à propos des aides-soignantes à l'hôpital. La toilette des patient·es leur a été déléguée par les infirmières. Elle représente une tâche qui relève du sale boulot au sens propre comme symbolique. Pourtant, elle contribue à la revalorisation du métier d'aides-soignantes, car celles-ci sont nombreuses à considérer qu'elle leur permet de participer au processus thérapeutique, qui est le cœur de l'institution (Arborio, 2009). D'ailleurs, preuve que ce sale boulot n'est que relatif, il n'engendre pas de ressentiment lorsqu'il est délégué, à la différence de son équivalent absolu. À l'école maternelle, la situation est proche. Les ATSEM héritent de tâches pédagogiques qui sont déléguées car considérées comme du sale boulot, pourtant ce transfert de tâches n'engendre pas d'antagonismes avec les enseignantes, dans la plupart des cas. Par exemple, Françoise critiquait l'ancienne directrice de l'école qui voulait que les ATSEM fassent le ménage de la « salle des maîtres », car cette tâche constituait du sale boulot absolu, mais accueille très positivement la délégation totale des activités manuelles par Fanny. Cet élément contribue à entretenir une bonne entente dans le binôme. La délégation du sale boulot engendre donc un double processus. D'un côté, les ATSEM tirent de la délégation d'une partie du travail pédagogique une valorisation professionnelle qui leur permet de combattre le stigmate de personnels de service qui leur colle à la peau ; de l'autre les enseignantes, en se débarrassant du travail le moins prestigieux et le plus salissant, renforcent la distance avec les ATSEM et la domination professionnelle.

### 3.2. Faire comme les enseignantes

- 43 Les ATSEM profitent donc de leur participation au travail pédagogique — même constitué du sale boulot enseignant — pour revaloriser leur groupe professionnel. Ce processus est accentué par celui d'une « assimilation » des pratiques enseignantes (Abbott, 1988). L'expérience du travail pédagogique leur permet un exercice « artisanal » du travail professionnel — c'est-à-dire que les travailleurs et travailleuses subordonnées reprennent une version pratique du travail de leurs supérieures. À la différence des pratiques des professionnel·les, les pratiques « artisanales » ne s'appuient pas sur des savoirs académiques. Un exemple est souvent repris dans la

littérature sur le sujet, celui des infirmières conduites à réaliser des diagnostics et à prescrire des traitements (Harvey, 1995 ; Johannessen, 2018 ; Trotter, 2018).

- 44 Cet apprentissage passe notamment par de l'imitation. Inès par exemple, ATSEM en petite section à l'école Louise Michel, a tendance à reprendre l'intonation d'Amandine, l'enseignante qui travaille avec elle, lorsqu'elle explique les consignes de l'atelier qu'elle conduit. Cette dernière, quand elle parle aux enfants prend, une voix très lente et douce, insistant sur l'articulation des syllabes, dans une visée d'apprentissage phonologique.
- 45 Par ailleurs, un élément marque particulièrement l'assimilation du travail pédagogique par les ATSEM : l'utilisation du langage indigène des enseignantes. Ces dernières utilisent des termes qui ne sont pas employés dans le langage courant. Ce vocabulaire est incorporé durant leur formation et dans les échanges quotidiens avec leurs collègues. La plupart du temps, il n'est utilisé que dans les interactions entre adultes. Par exemple, Thomas ne parle pas de « frise » pour évoquer la longue bande de papier accrochée au mur de la classe sur laquelle les enfants peignent, il préfère la qualifier de « piste graphique ». Lorsque Liliane, enseignante des toutes petites sections, donne des feutres ou des crayons aux élèves pour qu'ils dessinent, elle parle d'« outils scripteurs ». Les enseignantes, comme la plupart des groupes professionnels, ont construit un langage qui les distingue des profanes. *A priori*, les ATSEM sont exclues des sphères où s'incorpore ce langage puisqu'elles ne sont pas passées par les lieux de formation des enseignantes et ne participent pas (ou très rarement) aux discussions pédagogiques avec l'équipe enseignante. Pourtant, une partie d'entre elles reprennent ce langage spécifique. Lors d'un spectacle où les enfants sont costumés, Françoise nous raconte comment elle a procédé pour faire fabriquer les couronnes aux enfants :
- « Tu vois, d'abord on a fait les *lignes brisées* pour faire les piques et ensuite on a récupéré les bouts pour les coller sur les côtés. La couleur c'est d'abord un vernis argenté sur lequel je fais passer de l'encre de couleur » (Extrait d'observation, école Marie Curie).
- 46 Françoise est une ATSEM expérimentée, elle est entrée dans le métier il y a 37 ans après avoir été secrétaire dans un garage automobile pendant quelques années. À son entrée dans le métier, elle n'avait aucune expérience ni formation dans le monde éducatif. Ici, elle utilise la notion indigène de « ligne brisée » qui renvoie à des traits diagonaux qui se répètent. Françoise n'a pas pu incorporer ce mot lors de la formation en CAP<sup>15</sup> « Petite Enfance », qu'elle n'a pas suivie. Nous pouvons alors penser que c'est la fréquentation prolongée des enseignantes avec lesquelles elle a travaillé qui a façonné son langage.
- 47 Certaines ATSEM particulièrement acculturées au langage et aux pratiques des enseignantes vont jusqu'à conduire le même type d'activité pédagogique que les enseignantes en reprenant leurs méthodes :
- « Tous les matins à l'accueil, entre 8h30 et 9h30, Thomas [enseignant] prend avec lui un ou deux élèves près du tableau blanc pour leur faire faire des exercices d'écriture. Il leur donne des mots à écrire et les aide dans leur graphie. Dans un deuxième temps, il prend le prétexte d'une histoire pour les faire parler et entraîner leurs aptitudes langagières.
- Jeudi, 7h50 : Louise [ATSEM] est seule à la garderie avec seulement deux élèves. Elle est assise sur la chaise de Thomas près du tableau blanc. Elle demande à un élève : « tu as bien dormi ? », il répond « non, il y a mon petit frère qui ne fait que pleurer ! », elle lui dit « tu lui as dit, à maman, que le bébé te réveille la nuit ? C'est important de bien dormir pour être en forme le lendemain à l'école ! Tu ne crois pas ? ».

Dans un deuxième temps, elle se lance dans un exercice d'écriture du prénom. Elle propose aux deux élèves de prendre un feutre et d'écrire leurs prénoms sur le tableau. Puis, elle leur demande d'écrire la date du jour. Elle aide l'un des deux, particulièrement en difficulté, en guidant sa main » (Extrait d'observation, école Rosa Luxembourg).

- 48 Louise imite les pratiques de Thomas, elle reprend son exercice d'écriture, dans des conditions similaires, assise à sa place et devant le tableau qu'il utilise habituellement. La première différence est que l'opération est réalisée dans les marges de la journée scolaire puisqu'elle se déroule durant la garderie, alors que Thomas est affairé dans son bureau de directeur. À partir du moment où le reste du groupe arrive avec Thomas, Louise ne s'approche plus du tableau. Quoiqu'il en soit, elle semble avoir assimilé une partie du travail pédagogique lié à l'écriture, qui entre pourtant dans le champ des « apprentissages fondamentaux » dont nous avons vu qu'il représentait une frontière pour de nombreuses enseignantes, dont Thomas.
- 49 La deuxième différence est que Louise ne fait pas tout à fait comme Thomas. En effet ce dernier, lorsqu'il entraîne ses élèves à parler, reprend des supports littéraires comme des histoires déjà lues en classe. Ici, Louise utilise plutôt une discussion sur la vie quotidienne des élèves pour les faire parler. Une partie importante des interactions entre les ATSEM et les enfants, notamment le matin à l'accueil, est sur cette thématique. Lars Johannessen et LaTonya Trotter ont montré que l'assimilation conduisait à une hybridation de la tâche qui était reprise par les subordonnés. Chacune de son côté, ces sociologues montrent que les infirmières s'appuient sur le « *nurse gaze* », c'est-à-dire l'observation des signes extérieurs des patientes — compétences au cœur du métier d'infirmières — pour fonder leur diagnostic (Johannessen, 2018 ; Trotter, 2018).
- 50 Dans notre enquête, Louise inscrit les échanges avec les élèves dans une discussion sur leur bien-être. En cela, elle accomplit le mandat qui lui a été confié par l'institution. En effet, depuis une vingtaine d'années, l'Éducation nationale a reconnu aux ATSEM le statut d'« adultes référentes » tout au long de la journée, chargée de veiller à ce que les élèves se portent bien (Imbert, 2022). Elle fait donc comme les enseignantes, mais à la manière d'une ATSEM.
- 51 Notons que les cas d'assimilation cités jusqu'ici ont été observés dans des binômes dans lesquels la relation est bien vécue par les deux membres. Inès a d'autant plus de facilité à imiter Amandine qu'elle l'apprécie personnellement et lui reconnaît une certaine expertise. Le poste dans la classe d'Amandine a été son premier poste « fixe » après plusieurs années de remplacement sur diverses écoles de la ville. Elle dit y avoir été bien accueillie, sans se sentir rabaisée comme cela avait pu être le cas avec d'autres enseignantes « avec qui tu as l'impression d'être un kleenex ». Bien qu'elle habite à près de 40 minutes en transports en commun, elle dit préférer faire ce trajet et travailler avec quelqu'un de reconnaissant que demander un transfert dans une école plus proche de chez elle. C'est le cas également de Françoise qui est une des rares ATSEM à considérer l'enseignante avec qui elle travaille, Fanny, comme une amie. Elles se fréquentent en dehors de la classe, le soir ou les week-ends et partagent deux pauses café le matin et en début d'après-midi pour se préparer aux ateliers du jour ou discuter d'affaires extra-scolaires, ayant notamment traité à la vie du village. Malgré tout, les cas d'amitiés sont très rares et surtout, la hiérarchie professionnelle ne semble jamais complètement s'effacer. Natacha, une enseignante en pré-retraite qui a travaillé pendant 25 ans avec Thérèse (ATSEM), la considère comme une amie et la fréquente

régulièrement en dehors de l'école, mais elle explique que « même si on marche très souvent ensemble, [Thérèse] restera toujours mon ATSEM ; c'est bizarre, j'ai l'impression qu'il y aura toujours une petite retenue ».

- 52 Parfois, l'assimilation du travail pédagogique à l'école maternelle peut conduire à un quasi-retournement de la hiérarchie entre enseignante et ATSEM. Dans certaines configurations de binôme, la seconde est beaucoup plus expérimentée que la première. C'est régulièrement le cas pour les jeunes enseignantes stagiaires ou découvrant la maternelle. Par exemple Lou, 25 ans, est dans sa première année de titularisation et remplace Natacha auprès de Thérèse qui a 26 ans d'expérience avec les élèves de petites sections.

« Thérèse m'a aidée dans l'appropriation de la classe, dans la gestion de la classe. Nous les enseignantes, même quand on débute, notre rôle c'est de gérer, on est responsable de tout : de la pédagogie, de la gestion de la classe, des élèves, etc. C'est vrai que parfois je me retrouve à prendre des décisions [pour lesquelles] je demande l'avis de Thérèse, parce qu'elle est parfois plus à même de me répondre. Ça peut être par exemple quand on les trouve bien énervés, donc je lui dis : "mince, qu'est-ce que tu en penses ?". C'est vrai que ça relève de la pédagogie, mais c'est vrai que j'ai besoin de son aval, au moins de son avis : "j'ai envie de faire un demi-groupe de motricité et un autre de langage, qu'est-ce que tu en penses ?". Elle va me proposer un truc encore mieux souvent enfin du coup c'est vachement cool, oui. [...] Elle m'apprend beaucoup encore maintenant sur les jeunes enfants et leurs besoins, leurs besoins de sécurité, leurs besoins moteurs, de langage tout ça, elle m'aide dans la prise de décision » (Lou, 25 ans, enseignante depuis 1 an).

« Elle me dit : "l'année dernière pour mon stage, j'avais des petits, ils dessinaient sur une feuille A5". Oui mais elle était en centre-ville, elle n'était pas en REP<sup>16</sup>, ils avaient peut-être déjà tenu des crayons. Nous les nôtres, ils n'ont pas tous déjà tenu un crayon, on part de loin. Mais c'est pas grave, c'est comme ça qu'on apprend. Moi, c'est mon expérience qui me fait dire ça, c'est pas mes diplômes » (Thérèse, 49 ans, ATSEM depuis 26 ans).

- 53 Le cas de Thérèse et Lou illustre bien la dynamique de la lutte juridictionnelle dans le binôme. L'apprentissage artisanal du métier d'enseignante par Thérèse la place en experte de la petite enfance. Pourtant, Lou a conscience que demander cela de Thérèse est une forme de transgression juridictionnelle dans la mesure où la conception pédagogique est théoriquement du ressort de l'enseignante. Du côté de Thérèse, nous lisons la satisfaction liée au fait de faire valoir son expertise auprès d'une enseignante, ce qui constitue une forme de revanche sociale.

- 54 Il y a une deuxième situation dans laquelle les ATSEM peuvent se retrouver en position de conseillères à propos de la conception pédagogique : lorsqu'une remplaçante vient suppléer l'absence de l'enseignante de la classe. Ces « brigades » sont souvent inexpérimentées dans le métier et ne connaissent pas la classe et les élèves. Il est fréquent que l'ATSEM se retrouve en position d'organiser la continuité pédagogique pendant cet intérim. Cette configuration remet en cause la hiérarchie dans le binôme :

« Après, la remplaçante, quand elle arrive dans la classe généralement... Elle sait que c'est toi la maîtresse de la classe, on va dire ; la patronne quoi ! Celle qui sait tout, qui connaît les enfants, du coup elle va plus se plier à moi [rires] » (Zorah, 43 ans, ATSEM depuis 6 ans).

- 55 Ainsi, la nouvelle division du travail a conduit les ATSEM à participer à un travail qui était jusque-là la chasse gardée d'un groupe professionnel prestigieux et assis sur une légitimité académique et universitaire. Par l'expérience, une partie importante des ATSEM ont appris une version « artisanale » du travail enseignant. Cette

« assimilation » renforce le trouble hiérarchique et peut même aller jusqu'à un quasi-renversement où les ATSEM se retrouvent en position de conseil auprès d'enseignantes novices ou nouvellement arrivées en maternelle. Ce processus pointe le lien étroit entre la délégation d'une tâche, son apprentissage par les subordonnées et la hiérarchie professionnelle. Les mouvements des juridictions induisent donc des bouleversements dans l'ordre des positions professionnelles.

## 4. Conclusion

- 56 La division du travail pédagogique à l'école maternelle entre ATSEM et enseignantes laisse apparaître un processus paradoxal. D'un côté, la juridiction enseignante menacée par l'entrée des ATSEM dans la classe est réaffirmée par un travail de renforcement de la démarcation entrepris par l'Éducation nationale elle-même, et repris par les enquêtées. Le positionnement de la frontière varie d'une enseignante à l'autre, mais elles ont en commun d'en maintenir une quelles que soient leurs différences (âge, expérience, lieu d'exercice, etc.). En pratique, les enseignantes délèguent aux ATSEM les ateliers dont elles ne veulent pas, parce qu'ils sont jugés trop salissants, routiniers, ou ne correspondant pas à des activités d'apprentissage, faisant appel à des savoirs abstraits. Tous ces éléments contribuent à réaffirmer leur domination professionnelle. L'entrée dans la classe des ATSEM a constitué une attaque juridictionnelle que les enseignantes combattent pour maintenir leur position dominante.
- 57 Quant à elles, les ATSEM profitent de ce nouveau compromis. Le sale boulot n'est que relatif, car elles sont nombreuses à valoriser leur participation au travail pédagogique. De plus, l'expérience de la conduite d'ateliers conduit à une « assimilation », c'est-à-dire à un apprentissage « artisanal » des compétences professionnelles nécessaires à la mise en place du travail pédagogique. Ces processus accompagnent un mouvement plus large de revalorisation du métier d'ATSEM qui a longtemps été attaché dans le sens commun à la figure de la « femme de service » en charge de l'entretien des locaux et de la gestion des souillures enfantines (Imbert, 2022).
- 58 Plus généralement, notre contribution met en lumière que les injonctions au travail en commun ou au partenariat, qui traversent la sphère socio-éducative (Kherroubi et Lebon, 2017) mais aussi l'ensemble du monde du travail (Linhart, 2016), ne font pas disparaître les enjeux de subordination et de rapports de classe. La « complémentarité » souhaitée par l'institution n'est en aucun cas un processus d'égalisation des conditions sociales. Le salaire est un exemple particulièrement saisissant du maintien de la domination, puisque les ATSEM restent deux fois moins bien payées que les enseignantes de maternelle.

---

## BIBLIOGRAPHIE

Abbott, A., 1988, *The System of Professions*, The University of Chicago Press, Chicago.

- Arborio, A.-M., 2009, « Les aides-soignantes à l'hôpital. Délégation et professionnalisation autour du "sale boulot" », in Demazière, D., Gadéa, C. (dir.), *Sociologie des groupes professionnels*, La Découverte, Paris, p. 51-61.
- Arborio, A.-M., 2012, *Un personnel invisible*, Economica, Paris.
- Avril, C., Cartier, M., Serre, D., 2010, *Enquêter sur le travail : concepts, méthodes, récits*, La Découverte, Paris.
- Avril, C., Ramos Vacca, I., 2020, « Se salir les mains pour les autres. Métiers de femme et division morale du travail », *Travail, genre et sociétés*, vol. 43, n° 1, p. 85-102.
- Bois, G., Deslyper, R., 2022, « Secrétaires et policiers ? Les assistant-es d'éducation et leurs appropriations d'un travail dominé », *La Nouvelle revue du travail*, n° 20, p. 61-80.
- Boudra, L., 2020, « Le tri des déchets ménagers. Inégalités de genre et santé au travail. », *Travail, genre et sociétés*, vol. 43, n° 1, p. 67-83.
- Bourdieu, P., 1979, *La Distinction*, Éditions de Minuit, Paris.
- Brochier, C., 2011, « Le monde social d'une petite usine. Relations individuelles et groupales », *Revue française de sociologie*, vol. 52, n° 1, p. 3-36.
- Carotti, S., Bouysse, V., Debrosse, P., Falaize, B., Weltzer, M., Reberry, D., 2017, « Les missions des agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM) », Paris, Inspection générale de l'Éducation nationale.
- Charles, F., Cibois, P., 2010, « L'évolution de l'origine sociale des enseignants du primaire sur la longue durée : retour sur une question controversée », *Sociétés contemporaines*, vol. 77, n° 1, p. 31-55.
- Chevalier, C., Imbert, A., Jacquot, A., 2022, « L'autonomie dans l'invisibilité. Les accompagnantes des élèves en situation de handicap », *La Nouvelle revue du travail*, n° 20, p. 81-98.
- Farges, G., 2017, *Les mondes enseignants : identités et clivages*, Presses universitaires de France, Paris.
- 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*, vol. 43, n° 1, p. 101-119.
- Gasparini, R., 2012, « Pratiques et conceptions de la discipline chez les enseignants et les agents spécialisés des écoles maternelles », in Carra, C., Galand, B., Verhoeven, M. (dir.), *Prévenir les violences à l'école*, Presses universitaires de France, Paris, p. 75-89.
- Gieryn, T., 1983, « Boundary-Work and the Demarcation of Science from Non-Science: Strains and Interests in Professional Ideologies of Scientists », *American Sociological Review*, vol. 48, n° 6, p. 781-795.
- Harvey, J., 1995, « Up-Skilling and the Intensification of Work: The "Extended Role" in Intensive Care Nursing and Midwifery », *The sociological Review*, vol. 43, n° 4, p. 765-781.
- Herman, E., 2007, « La bonne distance. L'idéologie de la complémentarité légitimée en centres de loisirs », *Cahiers du Genre*, n° 42, p. 121-139.
- Hughes, E., 1996, *Le regard sociologique. Essais choisis*, Éditions de l'EHESS, Paris.
- Imbert, A., 2022, « Quand les ATSEM entrent en classe. Histoire d'une lutte juridictionnelle à l'école maternelle », *La Nouvelle revue du travail*, n° 20, p. 25-42.

- Imbert, A., 2024, « Des ATSEM “maternelles” aux “animatrices”. Transformation de l’identité professionnelle des travailleuses éducatives subordonnées de l’école maternelle », *Recherches en éducation*, n° 54, en ligne : <http://journals.openedition.org/ree/12183>.
- Jaboin, Y., 2010, « C’est bien... un homme à l’école maternelle ! », *Nouvelles Questions Féministes*, vol. 29, n° 2, p. 34-45.
- Johannessen, L., 2018, « Workplace assimilation and professional jurisdiction: How nurses learn to blur the nursing-medical boundary », *Social science & Medicine*, n° 201, p. 51-58.
- Kechichian, S., 2022, « Animateur.rice dans l’école. Un métier travaillé par la forme scolaire », *La Nouvelle revue du travail*, n° 20, p. 99-118.
- Kherroubi, M., Lebon, F., 2017, « Regards sur les mondes professionnels de la “co-éducation” », *Les sciences de l’éducation – Pour l’Ère nouvelle*, vol. 50, n° 4, p. 7-23.
- Kirkpatrick, I., 1999, « Workplace assimilation and conflict in professional service organisations: case of university libraries », *Public Policy and Administration*, vol. 14, n° 4, p. 71-86.
- Le Floch, M.-C., 2008, « Une relecture du sale boulot. Entre une division morale et une division sociale du travail éducatif », *Pensée plurielle*, vol. 18, n° 2, p. 31-48.
- Linhart, D., 2016, « La subordination au travail... : entre consentement et contrainte ? », *Sud/Nord*, vol. 27, n° 2, p. 223-240.
- Marzouk, V., Méjean, C., Vasse, T., 2019, *Enseignants-ATSEM. Des professionnalités complémentaires*, Réseau Canopé, Paris.
- Michoux, C., 2022, « Le travail de socialisation scolaire des CPE. Définir son territoire. », *La Nouvelle revue du travail*, n° 20, p. 43-60.
- Montmasson-Michel, F., 2017, « Les ATSEM, les activités manuelles et la raison graphique », *Recherches en éducation*, n° 30, p. 125-137.
- Nizzoli, C., 2015, *C’est du propre ! Syndicalisme et travailleurs du « bas de l’échelle » (Marseille et Bologne)*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Norris, P., 2001, « How “we” are different from “them”: occupational boundary maintenance in the treatment of musculo-skeletal problems », *Sociology of Health & Illness*, vol. 23, n° 1, p. 24-43.
- Ouliac, A., 1970, « Notre école maternelle », *École Libératrice*, n° 20, 1969-1970.
- Payet, J.-P., 1997, « Le “sale boulot” : Division morale du travail dans un collège de banlieue », *Annales de la Recherche Urbaine*, vol. 75, n° 1, p. 19-31.
- Peneff, J., 2005, *L’Hôpital en urgence*, Éditions Métailié, Paris.
- Plessis, R., 1970, « Pour les écoles maternelles rurales. La femme de service », *Éducation enfantine*, n° 7, non paginé.
- Richard-Bossez, A., 2023, *L’entrée dans les apprentissages scolaires et ses inégalités*, Presses universitaires de Rennes, Rennes.
- Siblot, Y., 2020, « En bas à gauche : les effets différenciés de la socialisation institutionnelle d’agentes subalternes du public », *Politix*, n° 130, p. 47-75.
- Tardif, M., Levasseur, L., 2010, *La division du travail éducatif : une perspective nord-américaine*, Presses universitaires de France, Paris.
- Trotter, L., 2018, « “I’m Not a Doctor. I’m a Nurse”: Reparative Boundary-Work in Nurse Practitioner Education », *Social Currents*, vol. 6, n° 2, p. 105-120.

## NOTES

1. Les personnes et les lieux ont été anonymisés dans l'ensemble de l'article.
2. ATSEM : agent·e territorial·e spécialisé·e des écoles maternelles.
3. Les enseignantes de maternelle et les ATSEM sont massivement des femmes, d'où l'emploi du féminin pour les désigner dans l'ensemble du texte. La même convention est adoptée pour les autres professions, comme les infirmières, majoritairement des femmes, et les médecins, majoritairement des hommes. Lorsqu'une majorité forte n'est pas établie, ou lorsque de petits effectifs mixtes sont désignés, on utilise des formes mixtes.
4. AESH : accompagnant·e d'élèves en situation de handicap.
5. Ce sous-champ émergent de la sociologie a été l'objet d'un dossier spécial de la *Nouvelle revue du travail* n° 20, coordonné par Géraldine Bois et Lionel Jacquot.
6. ASH : agent·e de services hospitaliers.
7. Une période scolaire correspond à la durée entre deux périodes de vacances scolaires, qui peut varier entre 5 et 10 semaines.
8. Canopé est un réseau d'établissements rattaché au ministère de l'Éducation nationale et chargé de la formation des enseignant·es. Il possède une maison d'édition qui publie des ouvrages dans cet objectif.
9. IEN : inspecteur ou inspectrice de l'Éducation nationale. Ces personnels sont les cadres en charge du contrôle et de l'accompagnement du travail des enseignant·es et des directeurices sur le terrain.
10. INSPE : Institut national supérieur du professorat et de l'éducation. Il s'agit d'un institut universitaire qui forme les enseignant·es du premier et deuxième degrés ainsi que des cadres du travail éducatif non scolaire.
11. IUFM : institut universitaire de formation des maîtres.
12. Selon l'enquête Emploi de l'INSEE en 2020, les ATSEM gagnaient en moyenne 1079 euros nets par mois, contre 2167 euros pour les enseignantes de maternelle.
13. Nous traduisons ; en anglais, Andrew Abbott écrit « *craft version* ».
14. Auxiliaire de Vie Scolaire (ancien nom des Accompagnantes d'Élèves en Situation de Handicap (AESH) en charge de l'aide aux enfants « à besoins particuliers »)
15. CAP : certificat d'aptitude professionnelle.
16. REP : réseau d'éducation prioritaire. Dispositif ayant pour but d'aider les écoles situées dans des quartiers identifiés comme étant ceux où résident le plus de populations en « difficulté ».

---

## RÉSUMÉS

Depuis une vingtaine d'années, les agentes territoriales spécialisées des écoles maternelles (ATSEM) sont entrées en classe pour aider les enseignantes de maternelle dans leur travail pédagogique. Cette participation à la conduite d'ateliers a jeté un trouble dans la hiérarchie professionnelle, qui correspondait jusque-là à la hiérarchie sociale et à la division du travail. Les ATSEM, travailleuses issues des classes populaires et peu diplômées, étaient subordonnées dans l'école et cantonnées au travail d'entretien et de gestion des « souillures ». Ce nouveau compromis juridictionnel pousse les enseignantes à réaffirmer leur position dominante par un travail rhétorique de démarcation et par la délégation du « sale boulot » pédagogique. Pour les ATSEM, cette participation au travail pédagogique permet une revalorisation symbolique de leur

position et un apprentissage sur le tas du travail pédagogique. À travers le cas de la transformation de la division du travail à l'école maternelle, cette contribution met en lumière la permanence des rapports de classe et de domination malgré les injonctions croissantes au travail collaboratif ou partenarial.

Over the past twenty years in France, specialised territorial preschool officers (ATSEM, for “agentes territoriales spécialisées des écoles maternelles”) have entered the classroom to help preschool teachers with their pedagogical work. This involvement in running workshops has thrown a spanner in the works of hierarchy, which until then had meant social hierarchy and division of labour. ATSEMs, working-class women with few qualifications, were subordinate in the school and confined to maintenance work and the management of “soiling”. This new jurisdictional compromise prompted teachers to reassert their dominant position through rhetorical demarcation and the delegation of pedagogical “dirty work”. For the ATSEMs, this participation in pedagogical work enables a symbolic revaluation of their position and offers “on-the-job” teacher training. Taking the case of the transformation of the division of labour in French preschools, this contribution highlights the persistence of class relations and domination, despite the increasing number of directives to work collaboratively or in partnership.

## INDEX

**Mots-clés :** Travail pédagogique, École maternelle, Hiérarchie, Rapports de classe, Lutte juridictionnelle, Sale boulot

**Keywords :** Pedagogical work, Preschools, Hierarchy, Class relations, Jurisdictional conflict, Dirty work

## AUTEUR

### ARTHUR IMBERT

Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN)  
Laboratoire d'économie et de sociologie du travail (LEST)  
14, boulevard Estienne d'Orves, 49000 Angers, France  
arthurimbert[at]live.fr