



**HAL**  
open science

# Des ATSEM “ maternelles ” aux “ animatrices ”. Transformation de l’identité professionnelle des travailleuses éducatives subordonnées de l’école maternelle

Arthur Imbert

## ► To cite this version:

Arthur Imbert. Des ATSEM “ maternelles ” aux “ animatrices ”. Transformation de l’identité professionnelle des travailleuses éducatives subordonnées de l’école maternelle. Recherches en éducation, 2024, 54, pp.[En ligne]. 10.4000/ree.12183 . halshs-04379431

**HAL Id: halshs-04379431**

**<https://shs.hal.science/halshs-04379431>**

Submitted on 8 Jan 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

### Des ATSEM « maternelles » aux « animatrices ». Transformation de l'identité professionnelle des travailleuses éducatives subordonnées de l'école maternelle

*From « maternals » ATSEM to « animators ». Transforming the professional identity of subordinate educational workers in frenchs preschools*

Arthur Imbert

---



**Édition électronique**

URL : <https://journals.openedition.org/ree/12183>

ISSN : 1954-3077

**Éditeur**

Nantes Université

Ce document vous est offert par Nantes Université

Nantes Université

**Référence électronique**

Arthur Imbert, « Des ATSEM « maternelles » aux « animatrices ». Transformation de l'identité professionnelle des travailleuses éducatives subordonnées de l'école maternelle », *Recherches en éducation* [En ligne], 54 | 2024, mis en ligne le 01 janvier 2024, consulté le 08 janvier 2024. URL : <http://journals.openedition.org/ree/12183>

---



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.

# Des ATSEM « maternelles » aux « animatrices ». Transformation de l'identité professionnelle des travailleuses éducatives subordonnées de l'école maternelle

---

Arthur Imbert

Chercheur post-doctorant, Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN), Nantes  
Université

## Résumé

Depuis une trentaine d'années, les ATSEM (agentes territoriales spécialisées des écoles maternelles) ont franchi le seuil de la salle de classe pour assister les enseignantes dans leurs missions pédagogiques. Cet article, basé sur des données d'entretiens et statistiques, s'intéresse aux conséquences de cette évolution en matière de contours du groupe professionnel et en particulier d'identité professionnelle. Deux grandes identités se dégagent : les « maternelles » et les « animatrices ». Les premières, plus expérimentées et aux origines sociales plus populaires défendent une vision de leur métier en marge de la salle de classe et centrée sur la veille au bien-être des élèves. Les secondes, plus jeunes dans le métier, et ayant de multiples expériences professionnelles subordonnées dans le champ socio-éducatif focalisent leur activité sur le travail pédagogique. Par le cas des ATSEM, nous explorons les conséquences de la complexification de la division du travail éducatif depuis une cinquantaine d'années.

Mots-clés : identité enseignante et professionnelle, professions éducatives et socio-éducatives, enseignement primaire et élémentaire, enfance et jeunesse

## Abstract

*From « maternals » ATSEM to « animators ». Transforming the professional identity of subordinate educational workers in french preschools — Over the past thirty years or so, ATSEM (agentes territoriales spécialisées des écoles maternelles) have crossed the threshold of the classroom to assist teachers in their pedagogical missions. This article, based on interview and statistics datas, looks at the consequences of this development in terms of the contours of the professional group and, in particular, professional identity. Two main identities emerge: the « maternals » and the « animators ». The former, more experienced and more popular, defend a vision of their profession on the margins of the classroom, focused on ensuring the well-being of pupils. The latter, younger in the profession and with multiple subordinate professional experiences in the socio-educational field, focus their activity on pedagogical work. Using the case of ATSEMs, we explore the consequences of the increasing complexity of the division of educational work over the last fifty years.*

*Keywords: teacher identity and professional, educational and socio-educational professions, primary and elementary education, childhood and youth*

*On n'est plus des dames pipi ! L'ATSEM il y a 50 ans c'était une dame pipi avec une option baby-sitter, mais elle rentrait même pas dans la classe. Moi, aujourd'hui j'ai mon bureau dans la classe, on forme un binôme aujourd'hui avec l'enseignante ! Il y a une évolution dans notre métier qui est non négligeable. De toute façon, j'aurais jamais accepté de faire ce métier s'il était resté comme il y a 50 ans. (Chantal<sup>1</sup>, 40 ans, ATSEM depuis cinq ans)*

Le métier d'agente territoriale spécialisée des écoles maternelles (ATSEM) a beaucoup évolué ces dernières décennies. Alors qu'il existe des personnels de service dès la fondation des premières salles d'asile<sup>2</sup> dans les années 1820, ces travailleuses<sup>3</sup> ont été cantonnées jusque dans les années 1980 à la gestion de l'hygiène dans l'école maternelle que ce soit celle des locaux ou celle des élèves accueillis (Imbert, 2022). Dans les années 1980, avec l'arrivée de la gauche au pouvoir, s'engage une réflexion sur la cohérence entre les différents temps de vie de l'enfant (école, loisirs, famille), qui va conduire à de nombreuses expérimentations de réorganisation des temps éducatifs (Sue & Caccia, 2005). Ce mouvement s'étend aux personnes responsables des enfants dans ces temps, et les ATSEM bénéficient ainsi de l'élargissement de la notion d'éducation. Cette évolution symbolique débouche dans les années 1990 sur des évolutions concrètes. Un diplôme – le certificat d'aptitude professionnelle (CAP) « Petite enfance » – ainsi qu'un concours sont créés. En pratique, depuis une trentaine d'années, le travail des ATSEM a également évolué puisqu'elles ont été appelées à venir aider les enseignantes dans leur mission d'individualisation pédagogique. La loi Jospin de 1989 vient consacrer l'idée que l'école doit mettre « l'élève au centre » et qu'elle doit s'adapter à l'hétérogénéité croissante des publics accueillis. Cette perspective reprend des propositions anciennes issues notamment des pédagogues Freinet ou Montessori. Concrètement, ces deux catégories de travailleuses collaborent tout au long de la journée pour répondre aux besoins physiologiques et affectifs des élèves, les socialiser à la configuration particulière des interactions en milieu scolaire (rester assis, parler à son tour, etc.) et leur transmettre les savoirs prescrits par l'institution, notamment au travers d'ateliers (Montmasson-Michel, 2017). Cette configuration du travail est appelée par ces actrices : le « binôme ATSEM/enseignante ». L'entrée en classe n'est pas un événement anodin dans la lutte juridictionnelle (Abbott, 1988) à l'école maternelle. Les ATSEM sont le premier groupe professionnel à s'installer durablement dans cet espace aussi bien matériel que symbolique que défendaient jusque-là les enseignantes<sup>4</sup>. Elles ont été depuis suivies par les AESH (accompagnantes d'élèves en situation de handicap).

Notre contribution interroge les conséquences de ces évolutions règlementaires, matérielles et symboliques sur les contours du groupe professionnel des ATSEM. Qu'est-ce que cela fait à un métier, jusque-là cantonné à la prise en charge du « sale boulot » (Hughes, 1996) au sens propre comme figuré, d'entrer dans l'espace symbolique et matériel de la classe et de participer au processus pédagogique ? Dit autrement, nous nous demandons si l'évolution du faisceau de tâches a induit des transformations dans la composition du groupe des ATSEM et dans son identité professionnelle<sup>5</sup>. De plus, l'enrichissement de leur fiche de poste s'inscrit dans des rapports de

<sup>1</sup> Tous les noms d'enquêtées ont été anonymisés.

<sup>2</sup> Les salles d'asile sont les ancêtres des écoles maternelles : elles apparaissent à partir des années 1820 en France grâce à des initiatives privées préoccupées par le vagabondage des enfants des classes populaires.

<sup>3</sup> Dans un souci de rigueur scientifique et pour ne pas alourdir la lecture avec un point médian ou une double flexion, nous utilisons dans la suite de l'article le féminin générique à propos des corps professionnels qui sont féminisés à plus de 85 % comme le sont les ATSEM, les enseignantes, les animatrices intervenant à la maternelle, les agentes d'entretien, etc. (Source : *Enquête Emploi de l'INSEE 2016-2020*).

<sup>4</sup> En 1969 et 1974, le gouvernement a proposé de créer un corps d'aides-éducatrices, avec une fiche de poste proche de celle des ATSEM contemporaines, pour aider les enseignantes face à l'afflux spectaculaire d'élèves à l'école maternelle. À chaque fois, les syndicats enseignants se sont opposés avec vigueur et se sont imposés dans leur rapport de force avec le ministère (Imbert, 2022).

<sup>5</sup> Le concept d'identité professionnelle est entendu ici dans la tradition interactionniste. L'identité – qu'elle soit professionnelle ou non – est la manière dont les individus incarnent les « rôles » qui leur sont prescrits (Goffman, 1963 ; Hughes, 1996b). C'est un processus complexe, jamais terminé, qui se construit au carrefour des injonctions des institutions ainsi que des autres des groupes de référence et des socialisations plurielles des individus (Dubar, 2015 ; Lahire, 2011). Cette identité est fortement dépendante de l'époque dans laquelle elle s'inscrit.

classe. Jusque-là, les ATSEM, des personnels populaires (voir partie 1), prenaient en charge les missions les moins prestigieuses quand les enseignantes, travailleuses issues dans leur majorité des classes moyennes et supérieures à forts capitaux culturels (Charles & Cibois, 2010 ; Farges, 2017), héritaient des fonctions les mieux rétribuées symboliquement et matériellement, à savoir les fonctions éducatives et pédagogiques. Depuis une trentaine d'années, concomitamment à leur entrée en classe, l'origine sociale des ATSEM s'éloigne relativement des fractions les plus basses des classes populaires, elle ne se rapproche pas pour autant de celle des enseignantes parmi lesquelles le nombre de filles de cadres est multiplié par deux et demi sur la période. Autrement dit, l'écart entre elles se maintient. L'entrée des ATSEM en classe vient donc bouleverser l'homologie entre la position dans les rapports de classe et celle dans la division du travail. Est-ce que le fait d'être un « binôme » ayant des professionnalités « complémentaires » (Marzouk, Méjean & Vasse, 2019) et non plus hiérarchisées, comme le prétend l'Éducation nationale, transforme la manière qu'ont les ATSEM d'incarner leurs missions ?

Cet article a donc une triple ambition. La première est de documenter les contours d'un groupe professionnel jusque-là peu étudié par les sciences sociales, alors que les recherches sur l'identité professionnelle des enseignantes sont nombreuses (Farges, 2017 ; Garcia, 2023 ; Volf, 2018 ; Zimmermann, Flavier & Méard, 2012). La deuxième est de contribuer à l'analyse, plus macrosociologique, des conséquences de la complexification de la division du travail éducatif (Tardif & Levasseur, 2010). Depuis les années 1970, des métiers éducatifs ont été créés (comme les AESH) ou ont vu leurs missions s'étoffer (comme les ATSEM ou les assistants d'éducation) pour assister le corps enseignant dans l'accueil des élèves aux profils toujours plus hétérogènes. Le résultat de ce processus étant la multiplication des acteurs et actrices dans l'école. Ce processus est étudié depuis peu par les recherches en éducation. Rémi Deslyper et Géraldine Bois (2022) montrent par exemple que le métier d'assistant d'éducation dans l'enseignement secondaire se trouve incarné de manière multiple, certains penchant vers les missions de maintien de l'ordre scolaire et d'autres vers les fonctions administratives. Simon Kechichian (2022) explique quant à lui que les personnels de l'animation socioculturelle, bien que déconsidérés par le corps enseignant, se trouvent dans une position de porteur de la forme scolaire auprès des familles. Enfin, nos réflexions contribuent à l'analyse des évolutions des parcours professionnels et personnels des femmes des classes populaires qui ont bénéficié depuis plusieurs décennies de la « massification scolaire ».

Ainsi, nous verrons dans un premier temps qu'en parallèle de l'évolution des missions des ATSEM, leur recrutement social s'est transformé. Les ATSEM de 2020 sont d'origines moins populaires et sont plus qualifiées qu'en 1990. Les deux parties suivantes mettent en lumière les deux manières principales d'incarner la fonction d'ATSEM : les « maternelles » et les « animatrices ». Les premières, plus expérimentées et d'origines plus populaires, défendent une vision du métier centré autour de la veille au bien-être des élèves. Les secondes, entrées plus récemment dans le métier et avec des origines sociales plus hétérogènes, focalisent leur action autour de l'assistance pédagogique aux enseignantes en classe.

#### *Encadré méthodologique*

Les données utilisées sont issues d'une recherche doctorale sur les conséquences de l'avènement du binôme ATSEM/enseignante. Notre démonstration s'appuie principalement sur deux modalités de cette enquête : d'une part, l'exploitation secondaire des données de l'Enquête Emploi de l'INSEE de 1990 à 2020, pour mieux cerner les caractéristiques sociodémographiques des ATSEM ; d'autre part, trente entretiens avec des ATSEM travaillant en France hexagonale<sup>6</sup>. Ces entretiens d'une durée de 1h30 à 3h avaient pour objet la conception que ces travailleuses ont de leur métier, du binôme, ainsi que la description de leur parcours personnel et professionnel.

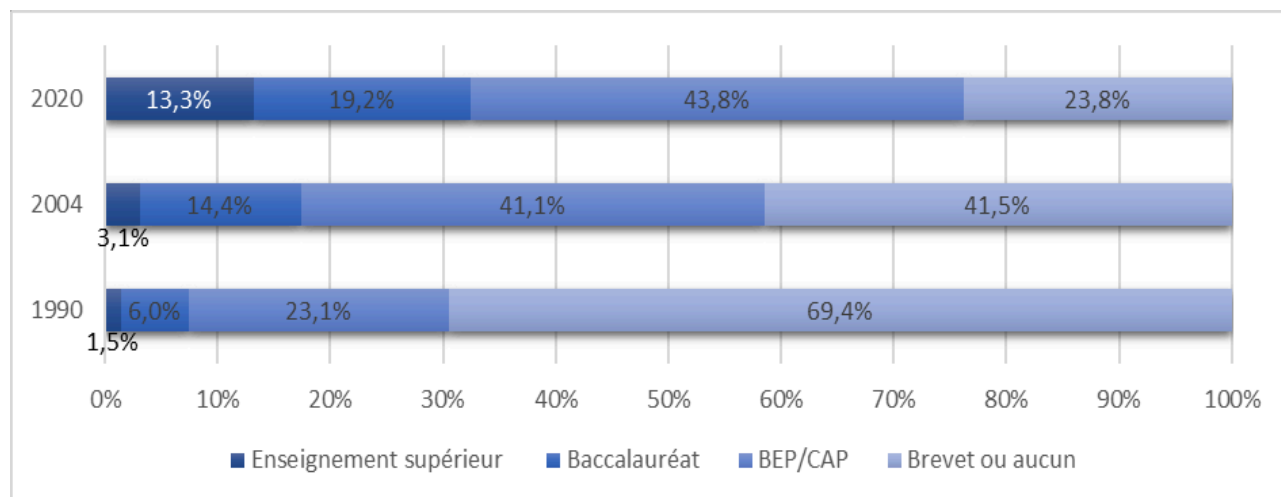
<sup>6</sup> Un tableau en annexe détaille les caractéristiques sociodémographiques des enquêtées.

## 1. Des ATSEM moins populaires et plus qualifiées

L'identité professionnelle est une transaction entre les rôles attendus et les socialisations plurielles des individus. À ce titre, il convient d'observer que les évolutions récentes dans la division du travail à l'école maternelle sont allées de pair avec celles des caractéristiques sociodémographiques des ATSEM. Entre 1990 et 2020, les évolutions concernent particulièrement deux variables : l'origine sociale et le niveau de diplôme.

En 1990, l'origine sociale des ATSEM était semblable à celle du groupe des agentes d'entretien des écoles primaires, qui sont elles aussi employées communales. Deux tiers des pères étaient issus des classes populaires (68,4 % chez les agentes d'entretien et 66,9 % chez les ATSEM) et la part de filles de cadres était résiduelle (respectivement 1,0 % et 2,3 %). Pourtant trente ans plus tard, les origines sociales de ces deux métiers s'éloignent. D'abord, on observe un écart dans la part des travailleuses issues des classes populaires dans leur ensemble entre les deux groupes : elle est de 65,7 % chez les agentes d'entretien contre 61,7 % chez les ATSEM. Surtout, c'est lorsque l'on entre dans le détail du principal sous-groupe (les ouvriers) que la distinction est la plus nette. Chez les ATSEM, parmi les pères ouvriers 75,1 % étaient qualifiés alors que ce taux n'est que de 61,1 % chez les agentes d'entretien. Pourtant, en 1990, ces taux étaient similaires (environ la moitié des pères ouvriers étaient qualifiés). Remarquons que l'origine populaire décroît davantage chez les ATSEM que chez les agentes d'entretien. Cette observation se combine avec une croissance de la part de filles de cadres, qui est multipliée par trois sur la période (7,3 %). Ce processus se conjugue avec une qualification plus importante du métier et des personnes qui l'occupent.

Évolution de la structure des diplômes des ATSEM, en pourcentage



Source : INSEE - Enquête Emploi 1990-2020

Le mouvement de qualification du métier d'ATSEM ces trente dernières années est saisissant. Avec la création du CAP « Petite enfance » et son caractère rendu obligatoire par la mise en place du concours en 1992, la part d'ATSEM sans diplôme (ou détenant un brevet des collèges) a été divisée par trois. Logiquement, on aurait pu s'attendre à ce que cet écart soit comblé par une augmentation de la part d'ATSEM possédant au maximum un CAP. Pourtant ce taux n'a augmenté que de 20 points. La qualification des ATSEM est allée bien au-delà des prérequis du concours. En effet, la part de bachelières croît fortement, passant de 6,0 % à 19,2 % en trente ans. De manière encore plus saisissante, la part d'ATSEM possédant un diplôme du supérieur est passée de 1,5 % à 13,3 %. Cette évolution s'inscrit directement dans le phénomène de « massification » de l'enseignement supérieur depuis une trentaine d'années. Le taux de bacheliers dans une génération est passé d'environ 1/3 dans les années 1980 à près de 80 % aujourd'hui (Blanchard & Cayouette-Remblière, 2016). Ce processus a conduit un nombre important de jeunes issus des classes populaires, en particulier les filles, à accéder à l'université et

pour certaines à y décrocher un diplôme (Pinto, 2008). Le fait de retrouver ces jeunes filles populaires, diplômées du supérieur, parmi les ATSEM, pointe le désajustement entre la production des diplômes et l'offre d'emploi disponible. Autrement dit, ces travailleuses se retrouvent avec des titres qu'elles ne peuvent pas monnayer à leur juste valeur. Les ATSEM se trouvent ainsi prises dans une forme d'« illusion promotionnelle » (Beaud & Mauger, 2017).

Les données de l'Enquête Emploi mettent ainsi en évidence une évolution significative dans la composition sociale du groupe des ATSEM. Ces dernières proviennent désormais davantage des fractions les plus hautes des classes populaires. Ce processus se conjugue avec une montée en qualification qui va au-delà de l'injonction à posséder un CAP. Ainsi, aujourd'hui dans les écoles maternelles coexistent plusieurs générations d'ATSEM avec des origines et des expériences sociales différenciées. Nous allons voir à présent que l'identité professionnelle des ATSEM évolue en même temps que son recrutement social. L'étude du matériau qualitatif met très nettement en lumière qu'il existe deux catégories d'identité professionnelle chez les ATSEM de 2020 : les « maternelles » et les « animatrices ». Ces catégorisations renvoient au fait que les premières centrent leur activité sur la veille au bien-être des élèves, en se rattachant à la figure hétéronormée de la mère de famille, quand les secondes se focalisent sur leurs activités éducatives en classe, s'inspirant de leur expérience dans d'autres sphères socio-éducatives, et notamment dans l'animation. Ces différences en matière d'identité professionnelle vont de pair avec des parcours distincts.

## 2. Des ATSEM « maternelles » ...

### 2.1. Des ATSEM en ascension sociale

Pour commencer, le groupe des ATSEM « maternelles » est le plus âgé des deux. Les enquêtées de cette catégorie sont nées entre 1955 et 1970. Elles ont donc fréquenté l'école maternelle en tant qu'élèves au moment de son entrée dans l'ère « moderne » (Chamboredon & Prévot, 1973). Cette époque est celle de la diffusion d'un modèle d'école maternelle centré sur une préoccupation pour le développement de l'enfant : une école assez éloignée des apprentissages fondamentaux et qui cultivait sa particularité vis-à-vis de l'école élémentaire. Ce modèle va perdurer jusqu'à dans les années 1980, période à partir de laquelle une partie d'entre elles entrent dans le métier. Notons que leurs enfants fréquentent également l'école maternelle dans cette configuration. Elles semblent par ailleurs s'être installées dans le métier puisqu'elles ne cherchent pas spécialement à en changer. La position d'ATSEM semble pour elles une fin en soi.

Les ATSEM de ce groupe sont aussi très largement issues des classes populaires. Les pères sont très souvent ouvriers, en particulier dans le bâtiment. Les mères ont des trajectoires sociales qui les rapprochent de leur fille. Elles ont souvent été d'abord femmes au foyer, puis ont repris une activité en tant que nourrice. Leur parcours est axé autour du travail de soin, d'éducation des enfants et d'entretien, que ce soit dans le cadre domestique ou professionnel. Par ailleurs, on observe une correspondance entre les positions sociales des pères et celles des maris de ces ATSEM. Celles qui sont mariées le sont avec des ouvriers pour la plupart. Cette configuration est assez classique. En 1999, le couple hétérosexuel unissant une femme employée avec un homme ouvrier était la configuration la plus répandue (Vanderschelden, 2006). En outre, on note une faible ascension sociale pour la génération des enfants de ces ATSEM « maternelles ». En effet, parmi ces enfants qui travaillent, la moitié sont ouvriers et l'autre employés. Ils n'ont que très peu profité de la « massification de l'enseignement supérieur » (Pinto, 2008) dans la mesure où seuls quelques-uns sont diplômés, au mieux d'un baccalauréat professionnel.

Cette différence générationnelle avec les ATSEM « animatrices » se traduit également au niveau des parcours scolaires et professionnels. Tout d'abord, si les scolarités difficiles semblent être le point commun d'une majorité des ATSEM enquêtées, les « maternelles » sont plus nombreuses à raconter des orientations subies. Ces travailleuses ont été initialement orientées vers des filières qui ne leur plaisaient pas, à cause de résultats scolaires jugés insuffisants pour accéder à un ly-



cée général. En plus d'une orientation non choisie, les formations de ces travailleuses sont désajustées avec leur métier d'ATSEM. Elles sont éloignées du monde de l'enfance ou de la petite enfance, voire du médico-social ou du soin en général (secrétariat, comptabilité, cuisine, etc.). Et ce, alors même que certaines racontent avoir été dès le plus jeune âge intéressées par les jeunes enfants. Cette caractéristique est générationnelle dans la mesure où lorsque ces femmes arrivent au moment de l'orientation en fin de collège (entre 1975 et 1990), le CAP « Petite enfance » (créé qu'en 1992) n'existe pas encore. Même si des diplômés dans les métiers du *care* voient le jour au tournant des années 1970 (comme le certificat d'aptitudes aux fonctions d'auxiliaire de puériculture [CAFAP] créé en 1971, ou le brevet d'études professionnelles [BEP] « Carrières sanitaires et sociales » créé en 1969), le métier d'ATSEM comme d'autres positions subordonnées dans le champ de la petite enfance n'est pas encore vu, à cette époque, comme nécessitant des qualifications formelles. La montée en qualification ne sera encouragée que dans les années 1980, entérinant une rupture avec la tendance à considérer leurs compétences professionnelles comme une extension des dispositions au travail domestique (Vozari, 2014).

À la suite de cette scolarité, ces ATSEM « maternelles » ne connaissent pas de périodes d'inactivité. Elles se font alors recruter pour des emplois d'ouvrières ou employées. Dans le récit de leur parcours professionnel, ces expériences sont décrites comme pénibles, routinières ou inintéressantes. À la suite de ces expériences, certaines sont directement recrutées en tant qu'ATSEM. Les autres ont le point commun d'être d'abord recrutées en tant qu'« agente d'entretien » dans les communes où elles résident. Puis leur intérêt pour la petite enfance est mis à profit par leurs employeurs qui leur proposent des remplacements en tant qu'ATSEM dans des écoles maternelles ou en tant qu'auxiliaire de puériculture en crèche. Ces positions sont vécues comme plus intéressantes dans la mesure où en plus du ménage elles sont en contact avec des enfants, dont elles disent apprécier la proximité depuis longtemps. À la suite de ces remplacements, on leur propose une place d'ATSEM qui se libère.

Ainsi, l'entrée dans le métier d'ATSEM est vécue par ces travailleuses comme une ascension sociale :

*Agent d'entretien, je me suis dit : « tu es jeune, franchement faire des ménages toute ta vie... ». Je me suis dit : « tu vauds mieux que ça, tu peux faire autre chose ». Du coup, je me suis inscrite pour le « CAP petite enfance », j'ai fait le concours d'ATSEM. J'ai tout réussi la première fois. (Madeleine, 55 ans, ATSEM depuis seize ans)*

Cette ascension sociale est triple. Elle est d'abord intergénérationnelle, dans la mesure où, on l'a vu, elles sont très souvent filles d'ouvriers et d'agentes d'entretien. Par ailleurs, l'ascension sociale est également intragénérationnelle puisqu'elles ont occupé des positions qu'elles considéraient comme moins prestigieuses auparavant (ouvrière, agente d'entretien, cuisinière, etc.). Enfin, l'ascension sociale est également symbolique, elles disent ressentir le plaisir de participer à une entreprise d'intérêt général, doté d'un certain prestige : l'éducation des enfants.

## 2.2. Une focalisation sur les missions de *care*

En plus de parcours semblables, les ATSEM « maternelles » partagent une conception proche de la manière d'incarner leur rôle professionnel. Pour elles, leur mission principale est de veiller aux besoins des enfants tout au long de la journée :

*Je suis assistante maternelle pour les enfants je m'occupe d'eux, dans tout ce qu'ils ont besoin à l'école. Leurs besoins pour s'habiller, pour le passage aux toilettes, pour l'endormissement, pour les repas, pour les cajoler quand ils pleurent. Quand ils ont un bobo les soigner, je suis là pour eux quoi. (Madeleine, 55 ans, ATSEM depuis seize ans)*

Ainsi, ces ATSEM « maternelles » centrent leur action sur le travail affectif et de soins, des composantes de la notion de *care* (Molinier, Laugier & Paperman, 2009). Elles s'inscrivent en cela dans le modèle de l'« adulte repère » qui s'est diffusé dans les discours institutionnels autour de



l'an 2000 avec une délégation quasi complète aux ATSEM de la veille au bon développement de l'enfant (Imbert, 2023). Ces dernières années, cette idée de personne « repère » dans l'école s'est trouvée renforcée symboliquement par la mobilisation de la théorie psychanalytique du « *caregiver* » qui est notamment promue en France par Boris Cyrulnik, par exemple lors des « Assises de la maternelle » de 2018 (*ibid.*). Ces réflexions établissent que pour qu'un enfant soit dans les meilleures dispositions pour apprendre, il a besoin d'une personne qui prenne le relais de la mère dans le cadre scolaire et qui soit pour lui un « repère ». Autrement dit, pour qu'un enfant apprenne au mieux, il faut que quelqu'un veille à ce qu'il soit rassuré à tous points de vue. D'ailleurs, ces ATSEM « maternelles » sont nombreuses à rappeler que leur mission a pour vocation de mettre les enfants dans les meilleures dispositions pour les situations d'apprentissage formel avec l'enseignante. Ce travail est vu comme préparatoire, comme en coulisse de la scène qu'est le travail en classe. Dans un contexte différent, il peut s'apparenter au travail de toilette effectué par les aides-soignantes à l'hôpital avant l'intervention des infirmières ou des médecins sur les patients (Arborio, 2012).

Concrètement, ces travailleuses traduisent cette mission générale par deux missions pratiques. La première est l'apprentissage des gestes de la vie quotidienne (habillage, passage aux toilettes, sieste, passage à table, etc.) :

*On leur apprend beaucoup de choses et ça, j'aime bien en fait. Comme mettre le manteau. Il y a beaucoup de parents qui leur mettent le manteau, mais ils ont pas l'idée de dire : « tu vas essayer de le mettre tout seul ». Tandis qu'à l'école, ça fait partie des choses que l'on fait dès le début de l'année, apprendre à mettre son manteau.... Pour moi c'est ça l'autonomie ! (Marie-Rose, 57 ans, ATSEM depuis trente ans)*

Chez Marie-Rose et les autres ATSEM « maternelles », la dignité « éducative », dont bénéficient les ATSEM depuis les années 1980 (Imbert, 2022), s'entend seulement pour les gestes de la vie quotidienne. Il y a une dissociation avec le travail de pédagogie, réservé à l'enseignante. Cela constitue une distinction majeure avec les ATSEM « animatrices » qui, elles, accordent une primauté à leur participation au processus pédagogique formel en classe. Par ailleurs, nous pouvons observer dans les propos de Marie-Rose que cette mission est rattachée au projet plus général de développer « l'autonomie » des enfants. Cette valeur est mise au cœur de leur mission comme elle l'était dans « l'école du développement ». Ce courant pédagogique a été conceptualisé par Pauline Kergomard au début du siècle, mais ne devient un modèle dominant qu'à partir des années 1960 et jusqu'aux années 1980 (Chamboredon & Prévot, 1973 ; Prost, 2004). Dans cette vision de la maternelle, la mission première des adultes est de permettre aux enfants de se développer harmonieusement à tous points de vue. Dans cette perspective, l'autonomie dans les gestes de la vie quotidienne est importante. Remarquons qu'aujourd'hui cette notion « d'autonomie » s'est diffusée dans toute l'institution scolaire (et au-delà dans la sphère professionnelle), mais dans un sens différent puisqu'elle est attachée à des dimensions davantage cognitives (Joigneaux, 2014 ; Durler, 2015). Ce groupe d'ATSEM est donc attaché à une conception de l'école, qui était celle qu'elles ont connue dans leur scolarité et qui est en partie révolue.

Le deuxième ensemble de tâches qui constitue le cœur de l'action de ces ATSEM « maternelles » et qui se rattache à la mission plus générale de veiller au bien-être des élèves est centré sur le travail affectif. Ces travailleuses considèrent que la qualité principale requise pour devenir ATSEM est « d'aimer » les enfants. Ici, cet amour se traduit par un ensemble de tâches pratiques comme donner un câlin à un enfant, le soigner quand il se blesse, rire ensemble, etc. Loin d'une vision romantique de l'amour comme sentiment diffus et désintéressé, il prend ici la forme d'un faisceau de tâches précis et concret. Il est une opérationnalisation de la mission de veiller au bien-être des enfants.

La priorisation des missions de *care* effectuées dans les coulisses de l'école peut s'expliquer par le contexte d'entrée dans le métier et par leurs diverses expériences de socialisations professionnelles. La plupart sont devenues ATSEM dans les années 1990, à une époque où le binôme

ATSEM/enseignante était loin d'être la norme dans l'ensemble des écoles maternelles françaises<sup>7</sup>. Dans de nombreuses situations, les ATSEM étaient encore cantonnées à des missions d'entretien et de soins aux élèves. L'entrée en classe leur était interdite pendant que les élèves s'y trouvaient, hormis pour des fonctions d'entretien.

Par ailleurs, ce groupe est qualifié de « maternelles », car, à l'unanimité, ces travailleuses mobilisent dans leur discours la figure de la mère pour illustrer leur travail. Pour elles, être ATSEM c'est avant tout se comporter comme une mère :

*Si tu as pas de l'affection pour eux, ben c'est pas la peine. Il faut vraiment être comme une maman pour eux. (Françoise, 58 ans, ATSEM depuis trente-sept ans)*

Pour ces travailleuses, il y a manifestement une indifférenciation entre les rôles domestiques et professionnels. Ces ATSEM perpétuent cette vision de l'école maternelle comme un espace pas tout à fait professionnel et où l'on doit se comporter tel qu'on le fait dans les espaces domestiques (Kergomard, 1886). Logiquement, pour ces travailleuses, l'expérience de la maternité est une très bonne préparation au métier d'ATSEM. Madeleine, une ATSEM de 55 ans, explique ainsi : « *Le métier ? Ben on l'apprend déjà en tant que mère !* ». Cette homologie avec le rôle de mère est empreinte d'un schéma stéréotypé de la division genrée du travail d'éducation domestique. Dans leur définition, c'est une fonction spécifiquement féminine que de prendre en charge ce travail de transmission des gestes de la vie quotidienne et de veille au bien-être affectif, comme l'indique Madeleine plus haut. Ces femmes n'adoptent pas pour autant une vision innéiste de ces aptitudes. Selon elles, on apprend à materner, à avoir de la patience, à donner de l'amour. L'expérience de la maternité socialise donc ces travailleuses et leur permet d'acquérir ce qu'elles nomment des « réflexes », c'est-à-dire des pratiques tellement ancrées qu'elles sont devenues des dispositions à agir de telle ou telle manière (Lahire, 2011). La confusion entre les tâches demandées à ces femmes dans le cadre domestique et celles en tant qu'ATSEM à l'école maternelle produit ce type de vision des qualités ou compétences nécessaires à l'exécution du métier d'ATSEM.

### 3. ... aux ATSEM « animatrices »

#### 3.1. Des techniciennes de l'éducation polyvalente

La seconde catégorie d'ATSEM — les « animatrices » — est plus jeune de dix ans que le groupe précédent, la plupart ayant entre 40 et 55 ans. Surtout, ce groupe se caractérise par une moindre expérience dans les fonctions d'ATSEM, avec une ancienneté moyenne dans le métier de douze ans.

Par ailleurs, malgré une majorité d'enfants d'ouvriers, certaines de ces ATSEM ont des parents employés ou professions intermédiaires (fille d'un sommelier et d'une infirmière, fille d'un enseignant en lycée technique et d'une employée de sécurité sociale, etc.). Cette plus grande hétérogénéité dans l'origine sociale se retrouve dans les unions nouées avec leur conjoint. Si la moitié sont en couple avec un ouvrier, les autres le sont avec des conjoints exerçant des métiers plus prestigieux dans le secteur tertiaire (commercial dans la vente de maisons individuelles, patron d'une entreprise de nettoyage, facteur, etc.).

Les ATSEM « animatrices » se distinguent également par la trajectoire sociale que prennent leurs enfants. Si la plupart des garçons sont ouvriers, un nombre important des filles occupent des métiers d'employées ou de professions intermédiaires dans le monde médico-social (monitrice-éducatrice, éducatrice spécialisée, assistante sociale, etc.). Contrairement aux enfants des « ma-

<sup>7</sup> Nous parlons dans cet article de « généralisation » du binôme dans le sens où il s'agit d'un processus de diffusion de ce modèle d'organisation du travail à l'école maternelle depuis le début des années 1990. S'il n'est pas la norme partout, le binôme s'est généralisé dans la majorité des classes de maternelle en France au début des années 2020.

ternelles », elles ont bénéficié de la « massification de l'enseignement supérieur » (Pinto, 2008) en acquérant des qualifications supérieures au baccalauréat.

En matière de parcours scolaire, la principale distinction tient au fait qu'aucune des « animatrices » n'est sortie sans diplômes de sa formation initiale. Un quart est titulaire d'un baccalauréat, le reste d'un niveau CAP/BEP, ces observations concordant avec les données de l'Enquête Emploi analysées ci-dessus. Mais surtout, la différence avec les « maternelles » se situe au niveau de l'ajustement de leur formation avec la position d'ATSEM. En effet, presque la moitié d'entre elles sont titulaires d'un diplôme professionnalisant dans les filières éducatives ou du médico-social (diplôme d'état d'aide-soignante [DEAS], CAP « Petite enfance », BEP « carrières sanitaires et sociales », diplôme d'état d'auxiliaire de puériculture [DEAP], etc.). Ces ATSEM « animatrices » bénéficient de la professionnalisation et de la montée en qualification des métiers de la petite enfance et plus généralement du monde du *care* initiées dans les années 1980.

L'élément central qui marque la différence des parcours professionnels entre ces deux catégories est qu'avant de devenir ATSEM, les « animatrices » ont occupé une ou plusieurs autres positions éducatives dans des métiers que l'on peut classer parmi les « technicien·nes de l'éducation » (Tardif & Levasseur, 2010), c'est-à-dire les activités les plus subordonnées. Ainsi, trois quarts d'entre elles ont été animatrices, dont une directrice de centre de loisirs. D'ailleurs, la moitié possède le brevet d'aptitudes aux fonctions d'animateurs (BAFA). Elles ont également été assistantes d'élèves en situation de handicap (AESH), assistantes d'éducation (AED), assistante maternelle, auxiliaire de puériculture, etc. Cette caractéristique les éloigne des parcours d'ouvrières ou d'agentes d'entretien des ATSEM « maternelles ». En un sens, ces « animatrices » se trouvent au croisement de deux processus. D'un côté, elles sont des représentantes de la féminisation et la popularisation des métiers de l'animation socioculturelle, mouvement initié depuis les années 1980 (Lebon, 2007). De l'autre, elles sont également des figures d'un recrutement moins populaire chez les ATSEM. On observe ainsi un rapprochement des origines sociales des personnels subordonnés de l'éducatif. Les animatrices sont davantage d'origines populaires qu'avant tandis que les ATSEM le sont de moins en moins. Ce rapprochement social entre animatrices et ATSEM (et plus généralement avec les autres métiers éducatifs non enseignants et subordonnés) se retrouve jusque dans les parcours de ces travailleuses où l'on observe une alternance de ces positions professionnelles.

Le clivage générationnel avec les ATSEM « maternelles » s'observe également à l'égard du contexte de l'entrée dans le métier. En effet, les ATSEM « animatrices » sont nombreuses à y être entrées il y a moins d'une dizaine d'années. Elles ont donc appréhendé cette nouvelle activité professionnelle au moment de la mise en place de la réforme des rythmes scolaires de 2013, qui a mis une grande partie de ces ATSEM en situation de prendre en charge, seule et en pleine responsabilité, un groupe d'enfants pour conduire une activité éducative (Lebon & Simonet, 2017). C'est donc en position d'ATSEM et d'animatrice que ces travailleuses ont découvert et appris leur métier, ce qui explique l'importance qu'elles donnent aux activités pédagogiques dans le métier d'ATSEM.

### 3.2. Auxiliaires pédagogiques avant tout

Ainsi, à l'inverse des « maternelles », les ATSEM « animatrices » estiment que le cœur de leur métier se situe en classe, dans l'assistance aux enseignantes pour la mise en place des ateliers pédagogiques. Dans la mise en place de ces activités, leur position subordonnée n'est jamais remise en cause. Paradoxalement, ces ateliers représentent assez peu de temps dans la journée de ces travailleuses : entre trente minutes et une heure trente selon le niveau des élèves et la pédagogie de l'enseignante. Pourtant, cette assistance pédagogique a une forte charge symbolique pour ces ATSEM qui à ce moment-là ont une fonction se rapprochant de celle des enseignantes, elles aussi en animation d'ateliers. Ainsi, en entretien, elles sont nombreuses à exprimer leur plaisir dans le fait de conduire ces activités :

*J'aime bien par exemple, pour les petites sections leur faire faire les lettres sur l'ardoise. [...] Baptiste il sait écrire « Baptiste » en entier et ça c'est des trucs j'aime bien parce que j'ai vu toute l'évolution et puis c'est moi qui ai dit. (Louise, 50 ans, ATSEM depuis sept ans)*

Les ATSEM « animatrices » insistent sur l'importance de mener seules des ateliers pédagogiques. Elles apprécient que l'enseignante leur fasse suffisamment confiance pour être « libres » avec un groupe. La plupart du temps, ces ATSEM font référence à des expériences passées dans l'animation socioculturelle ou dans la conduite des temps d'activités périscolaires qui les ont préparées à ces missions pédagogiques. L'attrait des « animatrices » pour les activités pédagogiques va aussi dans le sens des évolutions de l'école maternelle, qui s'est « scolarisée ». Depuis le début des années 1990, la transmission de savoirs formalisés est redevenue la mission principale prescrite par l'institution au détriment du « développement » de l'enfant (Garnier, 2009).

Par ailleurs, l'animation de ces ateliers pédagogiques est génératrice de fierté pour ces travailleuses. Elles vivent le travail de transmission comme un vecteur de valorisation professionnelle. Ce ressenti est d'autant plus fort quand les ateliers touchent aux apprentissages dits « fondamentaux » comme la lecture, l'écriture ou le calcul, et ce du fait que les ATSEM sont associées en priorité, dans les représentations de sens commun et dans la pratique, aux activités plus éloignées de ces « fondamentaux » – et donc moins prestigieuses – comme les activités manuelles (Garnier, 2010 ; Montmasson-Michel, 2017) :

*Parce que déjà nous on prend des groupes seules en classe. Enfin, je sais pas, mais moi, je fais travailler les lettres quand même ! J'ai pas bac + 5 ou je sais pas combien ! Pour moi c'est une fierté je me dis : "ah le petit !". La dernière fois, on était devant le regroupement la maîtresse donnait les consignes, les enfants que j'avais eus en groupe deux jours avant connaissaient toutes les lettres franchement pour moi c'était... J'étais trop contente (rires) ! (Zorah, 43 ans, ATSEM depuis six ans)*

La fierté exprimée ici par Zorah, comme par d'autres ATSEM « animatrices », est liée au vécu de leur parcours scolaire. Ces femmes n'ont pas toujours fait de longues études, à la différence des enseignantes, mais elles arrivent à transmettre les mêmes savoirs. Il y a une forme de revanche symbolique sur une scolarité qui n'a pas comblé toutes leurs espérances. Un certain nombre d'entre elles expriment par exemple en entretien leur envie initiale de devenir « maîtresse », à l'inverse des ATSEM « maternelles » qui, elles, exprimaient davantage une envie de « travailler avec des enfants ».

Même si les ATSEM « animatrices » valorisent leur participation au travail pédagogique, cette dernière n'est qu'une partie de leur faisceau de tâches également composé de soins aux élèves et de ménage. Si la première modalité est acceptée, voire valorisée, la seconde est l'objet d'une puissante critique. Pour elles, ce n'est pas (ou plus) le travail d'une ATSEM de le prendre en charge :

*Chez nous, on a une part ATSEM et une part femme de ménage. [...] Ce qui me plaît le moins clairement c'est le ménage, je suis pas sur le rôle d'ATSEM, là. Je trouve que ça ressemble plus à un poste d'ATSEM de faire de la garderie et de la cantine que du ménage. (Élise, 53 ans, ATSEM depuis trois ans)*

Toutes les ATSEM, « maternelles » comme « animatrices », dénoncent la présence du ménage dans leur fiche de poste. Toutes dénoncent la fatigue que cette tâche engendre. Cependant, les « animatrices » doublent la critique d'un argument symbolique. Le ménage est vu comme « dégradant » pour la profession, il rattache les ATSEM au groupe des agentes d'entretien et les éloigne de celui des éducatrices. Leur discours porte l'idée qu'il est difficile de concilier ménage et éducation, allant jusqu'à séparer cette fonction-là du métier. Il y aurait le métier d'ATSEM et des tâches d'entretien, « la part femme de ménage », qui lui serait adjointe, mais qui n'en ferait pas partie. Dans le même sens, les ATSEM « animatrices » sont nombreuses à dénoncer le stigmate de la « dame pipi » qui leur collerait à la peau. En mettant en avant leur participation au travail pédagogique et en se montrant investies dans ces missions, les ATSEM initient donc un

travail symbolique et pratique de revalorisation du métier, en tentant de le centrer sur les missions éducatives tout en le délestant du « sale boulot » (Hughes, 1996) qu'est le ménage ou la gestion des souillures.

#### 4. Conclusion

Ainsi, deux catégories d'ATSEM coexistent dans les écoles maternelles des années 2020. Les « maternelles », plus anciennes, plus populaires et moins qualifiées défendent une vision de leur activité propre à l'époque où elles sont devenues ATSEM, où la « scolarisation » de la maternelle (Garnier, 2009) ainsi que la diffusion du binôme ATSEM/enseignante étaient loin d'être complètes. Pour elles, le cœur de leur métier est de veiller au bien-être des élèves tout au long de la journée à l'instar du modèle de « l'adulte repère » qui s'est diffusé depuis une vingtaine d'années dans l'Éducation nationale. En face, les ATSEM « animatrices » sont moins populaires et moins expérimentées. Elles se distinguent par une qualification supérieure et plus proche du monde éducatif, ainsi que par un parcours professionnel antérieur ponctué de multiples expériences de travail subordonné dans des institutions socio-éducatives. Elles défendent une vision du métier centrée sur l'assistance pédagogique aux enseignantes, position dans laquelle elles retrouvent l'autonomie qu'elles avaient quand elles étaient animatrices. Ce faisant, elles s'engagent dans un processus de revalorisation de leur activité en discréditant le travail d'entretien et en la recentrant sur les missions éducatives. Remarquons que la coexistence de ces deux identités professionnelles se fait relativement pacifiquement. Toutefois, les « animatrices » critiquent parfois leurs collègues issues de « la vieille école » et leurs pratiques éducatives vues comme désajustées avec l'école d'aujourd'hui, mais rappellent aussi la difficulté de leur métier cantonné aux tâches les plus ingrates. À l'inverse, les « maternelles » peuvent parfois discréditer leurs collègues plus jeunes, considérant que leur formation ne les prépare pas mieux au métier dans la mesure où celui-ci dépendrait de qualités « maternelles ».

Le cas des ATSEM éclaire différents processus qui dépassent le cas de l'école maternelle. Premièrement, la complexification de la division du travail, dont l'entrée en classe des ATSEM est un exemple, produit un rapprochement des identités professionnelles des travailleurs et travailleuses éducatives subordonnées. Les ATSEM les plus récemment entrées dans le métier incarnent une vision de leur activité proche de ce qu'elles faisaient quand elles étaient animatrices ou AESH. Pour elles, ces missions s'apparentent fortement, voire se confondent. Ce rapprochement s'incarne dans les parcours individuels où se succèdent les différentes positions subordonnées. D'une certaine manière, une expérience similaire des « techniciens et techniciennes de l'éducation », pour reprendre la formule de Maurice Tardif et Louis Levasseur (2010), semble se dégager.

Deuxièmement, le métier d'ATSEM met en lumière les évolutions plus générales des parcours des femmes des classes populaires. La massification scolaire leur a permis d'accéder à plus de qualifications, elles-mêmes contribuant en partie à revaloriser les métiers du *care*. Pourtant, cette évolution ne se traduit pas en matière de reconnaissance sociale ou salariale. Selon l'Enquête Emploi, les ATSEM gagnent depuis trente ans le même salaire que les agentes d'entretien des écoles primaires, alors que leurs missions se sont éloignées<sup>8</sup>. De plus, la professionnalisation des métiers de la petite enfance, qui devait contribuer à dénaturer les compétences nécessaires à ces activités (Vozari, 2014), n'a pas induit une plus grande mixité dans le métier. En 2020, 98,3 % des ATSEM étaient des femmes soit une proportion similaire de celle observée en 1990 (99,7 %). Ce niveau est très proche des autres métiers de la petite enfance comme les auxiliaires de puériculture (98,7 %) ou les assistantes maternelles (97,8 %).

Enfin, le cas de l'identité professionnelle des ATSEM illustre la nécessité d'une approche multifactorielle des processus, en particulier sur le long terme. Une lecture simpliste pourrait conclure

<sup>8</sup> En 2020, les ATSEM touchaient en moyenne 1 079 euros nets par mois et les agentes d'entretien des écoles primaires 1 115 euros nets par mois.

à un effet direct de l'avènement du binôme sur les contours du groupe des ATSEM, réifiant la capacité des institutions à transformer le corps social. Notre propos montre au contraire que ce phénomène de rupture générationnelle s'inscrit dans un enchevêtrement de multiples processus à différents niveaux et que l'effet des uns ne prime pas nécessairement sur les autres : macro-sociologiques (comme la massification scolaire), institutionnels (comme l'évolution des missions de l'école maternelle, l'enrichissement des missions des ATSEM) et individuels. En un sens, notre travail invite à s'intéresser aux multiples « ingrédients » des processus et à leurs influences réciproques (Abbott, 2001 ; Bidart, 2013 ; Mendez, 2010).

## Références

- ABBOTT Andrew (1988), *The system of professions*, Chicago, Chicago Press.
- ABBOTT Andrew (2001), *Time matters. On theory and method*, Chicago, Chicago Press.
- ARBORIO Anne-Marie (2012), *Un personnel invisible*, Paris, Economica.
- BEAUD Stéphane & MAUGER Gérard (2017), *Une génération sacrifiée ? Jeunes des classes populaires dans la France désindustrialisée*, Paris, Éditions rue d'Ulm.
- BIDART Claire (2013), « What does time imply ? The contribution of longitudinal methods to the analysis of the life course », *Time & Society*, vol. 22, n° 2, p. 254-273.
- BLANCHARD Marianne & CAYOUILLE-REMBLIÈRE Joanie (2016), *Sociologie de l'école*, Paris, La Découverte.
- BOIS Géraldine & DESLYPER Rémi (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.
- CHAMBOREDON Jean-Claude & PREVOT Jean (1973), « Le « métier d'enfant ». Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue française de sociologie*, vol. 14, n° 3, p. 295-335.
- CHARLES Frédéric & CIBOIS Philippe (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.
- DUBAR Claude (2015), *La socialisation*, Paris, Armand Colin.
- DURLER Héloïse (2015), *L'autonomie obligatoire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- FARGES Géraldine (2017), *Les mondes enseignants : identités et clivages*, Paris, Presses universitaires de France.
- GARCIA Sandrine (2023), *Enseignants de la vocation au désenchantement*, Paris, La Dispute.
- GARNIER Pascale (2009), « Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle », *Revue française de pédagogie*, vol. 169, n° 4, p. 5-15.
- GARNIER Pascale (2010), « Transformations de la collaboration entre enseignants et personnel de service à l'école maternelle : entre principes et pratiques », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ére nouvelle*, vol. 43, n° 1, p. 101.
- GOFFMAN Erving (1963), *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- HUGHES Everett (1996), *Le regard sociologique*, Paris, Éditions de l'EHESS.
- IMBERT Arthur (2022), « Quand les ATSEM entrent en classe. Histoire d'une lutte juridictionnelle à l'école maternelle », *Nouvelle revue du travail*, n° 20, p. 25-42.



- IMBERT Arthur (2023), *L'avènement du binôme ATSEM/enseignante à l'école maternelle. Territoires professionnels, pratiques et subordination*, Thèse de doctorat en sociologie, Aix-Marseille Université.
- JOIGNEAUX Christophe (2014), « L'autonomie à l'école maternelle : un nouvel idéal pédagogique ? », *Recherches en éducation*, n° 20, p. 66-75.
- KECHICHIAN Simon (2022), « Animateur.rice dans l'école. Un métier travaillé par la forme scolaire », *La nouvelle revue du travail*, n° 20, p. 99-118.
- KERGOMARD Pauline (1886), *L'éducation maternelle dans l'école*, Paris, Fabert.
- LAHIRE Bernard (2011), *L'homme pluriel*, Paris, Pluriel.
- LEBON Francis (2007), *Les animateurs socioculturels*, Paris, La découverte.
- LEBON Francis & SIMONET Maud (2017), « "Des petites heures par-ci par-là" », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 220, n° 5, p. 4-25.
- MARZOUK Viviane, MEJEAN Claudine & VASSE Thierry (2019), *Enseignants-ATSEM. Des professionalités complémentaires*, Paris, Canopé.
- MENDEZ Ariel (dir.) (2010), *Processus : concepts et méthode pour l'analyse temporelle en sciences sociales*, Louvain-la-Neuve, Academia-Bruylant.
- MOLINIER Pascale, LAUGIER Sandra & PAPERMAN Patricia (2009), *Qu'est-ce-que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*, Paris, Payot.
- MONTMASSON-MICHEL Fabienne (2017), « Les ATSEM, les activités manuelles et la raison graphique », *Recherches en éducation*, n° 30, p. 125-137.
- PINTO Vanessa (2008), « "Démocratisation" et "professionnalisation" de l'enseignement supérieur », *Mouvements*, vol. 55-56, n° 3, p.12-23.
- PROST Antoine (2004), *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Paris, Perrin.
- SUE Roger & CACCIA Marie-Françoise (2005), *Autre temps, autre école*, Paris, Retz.
- TARDIF Maurice & LEVASSEUR Louis (2010), *La division du travail éducatif : une perspective nord-américaine*, Paris, Presses universitaires de France.
- VANDERSCHULDEN Mélanie (2006), « Position sociale et choix du conjoint : des différences marquées entre hommes et femmes », *Données sociales – La société française*, Paris, INSEE.
- VOLF Virginie (2018), « Les enseignants du premier et du second degré : des identités professionnelles toujours distinctes ? », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°17, p. 97-117.
- VOZARI Anne-Sophie (2014), « Recruter de "bonnes" assistantes maternelles. La sélection à l'entrée d'un emploi féminin non qualifié », *Sociétés contemporaines*, vol. 95, n° 3, p. 29-54.
- ZIMMERMANN Philippe, FLAVIER Éric & MEARD Jacques (2012), « Quand les enseignants lèvent le doigt : le façonnage de l'identité professionnelle des professeurs des écoles débutants », *Carrefours de l'éducation*, vol. 43, n° 2, p. 195-210.



## Annexe – Tableau des enquêtées

Prénom	Type d'identité	Age	Expérience dans le métier	Diplômes	Père	Mère	Situation maritale	Conjoint-e	Enfant 1	Enfant 2	Enfant 3	Anciens métiers
<b>Alexia</b>	Intermédiaire	31	8	Bac "Sci médico-soc" ; CAP "PE"	Ouvrier dans l'industrie	Ouvrière dans l'industrie	Mariée	Responsable commercial				
<b>Anne-Marie</b>	"Maternelle"	60	38	Aucun	Maçon	Femme au foyer	Remariée	Militaire	40 ans ; Comptable	35 ans ; Livreur		Vente
<b>Chantal</b>	"Animatrice"	40	5	BEP "Accueil Secrétariat" ; CAP "PE"	Garagiste	Secrétaire	Mariée	Facteur	3 ans ; Ecolier	6 ans ; Ecolier		Secrétaire, AVS, Animatrice et directrice de CLSH
<b>Dominique</b>	"Animatrice"	62	7	BAFA, diplôme de maîtresse de maison	Sommelier	Infirmière	Mariée	Livreur	34 ans, Monitrice-éducatrice			Animatrice, Maitresse de maison
<b>Elise</b>	"Animatrice"	53	3	Brevet technicien agricole ; CAP "PE"	Chauffeur-livreur	Infirmière	Remariée	Eleveur de brebis	Traitement des matériaux	CFA Eleveur		Horticultrice, Fleuriste, Vendeuse, AED, Ass maternelle
<b>Emma</b>	"Animatrice"	21	1	Etudiante L3 Arts	Chef d'entreprise	Chargée de recherche CNRS	Célibataire					
<b>Enzo</b>	"Animatrice"	29	1	Bac "Eco et Soc" ; CAP "PE"	Militaire	Militaire	Mariée	Responsable de direction	Ecolière			Animateur périscolaire, Auxiliaire puériculture, Baby-sitter
<b>Emilie</b>	"Animatrice"	42	1	DEUG LEA ; CAP "PE"	Chauffeur Poids lourds	Serveuse	Mariée		Ecolier			Réceptionniste, caissière
<b>Fouzia</b>	"Animatrice"	47	12	CAP "PE"	Maçon	Femme au foyer	Divorcée					Animatrice Club Med, Auxiliaire de puériculture
<b>France</b>	"Animatrice"	46	20	BEP "Coiffure-esthétique", BAFA, CAP "PE"	Mécanicien en travaux publics	Agent d'entretien	Mariée	Peintre dans le bâtiment	14 ans ; Collégienne	9 ans ; Ecolier	6 ans ; Ecolier	Esthéticienne, animatrice périscolaire
<b>Francesca</b>	"Animatrice"	57	30	DEAS (aide-soignante), BAFA	Cheminot	Agent d'entretien	Concubinage	Peintre	37 ans ; Educateur spécialisé	36 ans ; Assistante sociale	30 ans ; Ingénieur	Aide-Soignante, Animatrice
<b>Françoise</b>	"Maternelle"	58	37	BEP "Agent administratif"	Contrôleur technique chantier	Femme au foyer, Agent d'entretien	Mariée	Magasinier	31 ans ; Taxi	25 ans ; Electricien		Secrétaire
<b>Inès</b>	Intermédiaire	46	8	Aucun	Maçon	Femme au foyer	Mariée	Maçon	18 ans ; étudiante prépa CAPES	16 ans ; lycéen	13 ans Collégienne	Vendeuse bricolage
<b>Jenna</b>	"Maternelle"	43	20	CAP "PE"	Militaire		Divorcée					Auxiliaire de puériculture
<b>Judith</b>	Intermédiaire	23	1	Baccalauréat		Secrétaire médical	Célibataire					Ouvrière dans l'industrie, AED collège
<b>Julia</b>	"Animatrice"	39	10	Bac pro "Secrétariat", CAP "PE"	Chauffeur magasinier	Agent d'entretien	Mariée	Chef d'équipe dans une usine	Ecolier	Ecolière		Secrétaire pour un magasin
<b>Louane</b>	Intermédiaire	24	3	Baccalauréat ; CAP "PE"	Ecrivaine	Professeur de musique	Célibataire					Animatrice
<b>Louise</b>	"Animatrice"	50	7	DEAP (Aux puériculture)	Ouvrier qualifié	Employée à la sécurité sociale	Mariée	Electricien	17 ans ; Bac Pro "Menuiserie"	14 ans ; Collégien		Auxiliaire de puériculture
<b>Madeleine</b>	"Maternelle"	55	16	CAP "PE"	Maçon	Femme au foyer	Mariée	Cantonnier	25 ans ; Chômeur, Aide-comptable	Collégien		Ouvrière usine, Agent d'entretien
<b>Marie</b>	Intermédiaire	53	27	CAP "femme de chambre" ; CAP "PE"	Infirmier	Blanchisseuse	Séparée		17 ans ; Bac pro Signalétique			Femme de chambre

Prénom	Type d'identité	Age	Expérience dans le métier	Diplômes	Père	Mère	Situation maritale	Conjoint-e	Enfant 1	Enfant 2	Enfant 3	Anciens métiers
<b>Marie-Rose</b>	"Maternelle"	57	30	BEP "Restauration", CAP "PE"		Assistante familiale	Divorcée		33 ans ; Photographe	30 ans ; Cuisinier de collectivité	16 ans ; Bac pro "Service à la personne"	Commis de cuisine, Auxiliaire de vie
<b>Marthe</b>	Intermédiaire	36	8	Bac "Management" ; BPJEPS ; CAP "PE"		Pharmacienne	Opticien	2 ans				Vendeuse, Animatrice village vacances ; Baby-Sitter
<b>Michelle</b>	"Animatrice"	53	34	BAFA, DEAP	Agent d'entretien	Ouvrière dans l'industrie	Mariée	Commercial	25 ans ; Responsable sécurité	22 ans ; Etudiante Licence événementielle		Aucun
<b>Mireille</b>	"Maternelle"	62	25	CAP "couture"	Maçon	Femme de ménage, Assistante maternelle	Mariée	Chef d'équipe SNCF	Policier municipal	Auxiliaire de puériculture		Ouvrière couture, commis de cuisine collective
<b>Sonia</b>	"Maternelle"	56	7	Ecole Normale en Algérie	Militaire	Coiffeuse	Mariée	Maçon	Lycéenne	Ecolier		Enseignante en Algérie, AED
<b>Thérèse</b>	"Animatrice"	49	26	BEP "Sanitaire et social", BAFA	Enseignant lycée technique (Chaudronnerie)	Employée à la sécurité sociale	Mariée	Chef d'entreprise dans le nettoyage industriel	26 ans ; Auxiliaire de vie	22 ans ; Auxiliaire de vie	20 ans ; Artisan-menuisier	Animatrice
<b>Valérie</b>	"Maternelle"	50	16	Bac pro "Restauration" ; CAP "PE"	Militaire	Aide-soignante	Divorcée	Professeur des écoles	22 ans ; Etudiant M1 Histoire	20 ans ; Etudiant L3 Histoire		Cuisinière collectivité, Aide à domicile, Ouvreuse au cinéma
<b>Vanessa</b>	"Animatrice"	36	8	Baccalauréat ; BPJEPS LTP ; CAP "PE"	Opticien	Pharmacienne	Mariée		Crèche			Vendeuse, animatrice village vacances, nounou
<b>Yasmina</b>	Intermédiaire	48	18	CAP "PE"	Maçon	Femme au foyer	Mariée	Maçon ; Chauffeur de bus	19 ans ; étudiante	17 ans ; lycéen	15 ans ; collégienne	Femme de chambre, Vendeuse
<b>Zorah</b>	"Animatrice"	43	6	Baccalauréat, BAFA	Ouvrier dans le bâtiment	Femme au foyer, Cuisinière de collectivité	Mariée	Ouvrier dans le bâtiment	Lycéen	Collégienne	Ecolier (et 4e écolière)	Animatrice, Aide-éducatrice