

Travailler ensemble à l'école maternelle **Autonomie et dépendance des professionnels (enseignants et Atsem)**

Françoise Carraud
ISPEF, Université Lyon 2,
EAM 4571, *Éducation, cultures et politiques*

Quand on parle de l'école maternelle on oublie souvent, disons que l'on passe régulièrement sous silence les Atsem. Ces personnels territoriaux dont le statut, les missions et le travail quotidien ont beaucoup évolué ces dernières années.

– Rappelons qu'il existait déjà des dames de service à l'époque des salles d'asile, et dès la constitution des premières écoles maternelles (voir l'article de Pascale Garnier (2010) « Transformations de la collaboration entre enseignant 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.)

Pour ma part, je parle de « travailler ensemble » parce cela désigne un état de fait : différentes personnes travaillent ensemble dans un même espace de travail (une école) et aussi parce que cela introduit d'emblée le mot « travail ». En effet, je considère et j'étudie l'activité des enseignants et des Atsem comme un travail, comme un travail qui a ses spécificités certes mais qui n'est pas un travail à part, différent, radicalement distinct des autres, comme un travail que l'on peut analyser à partir des théories et des méthodes propres à ce que l'on appelle l'« analyse du travail ».

Actuellement, en sciences de l'éducation, les principes et les outils de l'analyse du travail sont de plus en plus mobilisés, que ce soit pour mieux connaître et comprendre le travail des enseignants ou des formateurs, ou pour mieux les former. Ainsi, la réflexion que je vous propose aujourd'hui a pour point de départ un travail ethnographique que je conduis depuis plusieurs années dans différentes écoles primaires, maternelles et élémentaires, sur l'ordinaire du travail enseignant.

Mon exposé est organisé en deux parties

1. La présentation du travail d'enquête et des données récoltées

1. *Une enquête ethnographique sur le travail enseignant en maternelle*
2. *La présence des Atsem dans le discours des enseignants sur leur travail*
Dans les agendas (les absences, le manque ; les tensions et conflits)
Dans les entretiens
Lors des observations
3. *Entretiens avec les Atsem*

2. Quelques points d'analyse

1. *Le cadre d'analyse*
2. *Le métier d'Atsem : un métier qui tend vers une reconnaissance professionnelle*
3. *L'organisation hiérarchique du travail des Atsem*
4. *L'autonomie dans le travail*
5. *Les principes qui orientent le travail des Atsem et celui des enseignantes*

1. Une enquête ethnographique sur le travail enseignant en maternelle

La visée d'une enquête de type ethnographique, n'est pas de transformer les choses, de les améliorer, ou de les juger (dire que ce qui est fait par les uns ou les autres est bien ou mal, adéquat ou inadéquat...). Le but est la connaissance et la compréhension de ce qui se passe : pourquoi cela passe comme ça et pas autrement ? Comment font les personnes qui travaillent et quel sens donnent-elles elles-mêmes à leur activité ? Comme l'ont dit bien des ethnologues ou des historiens, la première question est : « Qu'est-ce qui se passe ici ? », « Comment ça marche ? » et non « pourquoi cela ne marche-t-il pas mieux ? ».

L'approche est celle de la sociologie interactionniste : l'interactionnisme s'oppose à la fois au déterminisme social et à l'individualisme psychologique, ou plutôt emprunte aux deux, et se situe à l'intersection de plusieurs courants de pensée et de recherche. Pour l'interactionnisme, l'individu se construit et agit en fonction de son environnement : environnement social, environnement humain, affectif mais aussi matériel, historique, etc. Dans ce sens l'environnement est essentiel à prendre en compte, mais aussi le sens que les individus attribuent à cet environnement. C'est pourquoi nos enquêtes ne peuvent se contenter d'observations, elles exigent aussi des entretiens, pour essayer de saisir cette attribution de sens, sens qui se situe dans un processus continu, lui-même inscrit dans des contextes, sociaux notamment mais aussi matériels.

Pour cette enquête sur le travail en maternelle, les écoles choisies sont situées dans des zones urbaines (pas d'écoles rurales). Les contextes sociaux de ces écoles sont plutôt mixtes, ni très défavorisés, ni très favorisés : dans les mêmes classes sont scolarisés des enfants de familles de catégories moyennes et de catégories populaires¹, avec une proportion notable d'enfants d'origine étrangère (parents immigrés ou étrangers, certains en situation irrégulière). Les enseignants qui y travaillent ont des parcours professionnels divers, certains débutent dans le métier tandis que d'autres sont en fin de carrière. En plus des observations (en classe, en récréation, en réunion, lors de temps plus informels, pause de midi, etc.), des prises de notes, parfois de photos, des entretiens informels ou formels conduits à partir de mes observations, j'ai, depuis la rentrée de septembre 2011, demandé aux enseignantes d'une école maternelle de tenir un agenda (en indiquant chaque jour leur sentiment de satisfaction, confort, et fatigue au travail, et de noter éventuellement un commentaire ou une anecdote).

D'emblée la plupart d'entre elles ont été intéressées, sauf les plus jeunes nouvellement arrivées dans l'école. Huit ont accepté de tenir l'agenda mais seules quatre l'ont rempli vraiment régulièrement. L'année suivante (septembre 2012), elles étaient encore plus enthousiastes et les anciennes ont vivement encouragé les nouvelles à prendre cet agenda, dix au total. Mais l'enthousiasme n'a pas toujours résisté au temps et aux vicissitudes de l'année scolaire. Certains agendas ont été égarés ou victimes d'inondations... cinq ont résisté. Mais j'ai quand même réalisé des observations et des entretiens avec toutes les enseignantes (même celles qui n'ont pas tenu leur agenda). Je dois ajouter que j'ai été particulièrement bien accueillie dans l'école : je venais quand je le souhaitais, sans rendez-vous préalable, sans

¹ Valérie Schneider et Louis Maurin. (2012). *Qui sont donc les classes moyennes ?* Observatoire des inégalités. <http://www.inegalites.fr/spip.php?article1015> (consulté le 14 octobre 2012)

prévenir, et j'avais une grande liberté de circulation dans l'école, je pouvais observer le travail en classe, assister aux réunions, aux récréations, etc. ***Je tiens à remercier ces enseignantes qui m'ont vraiment fait confiance.***

Un premier travail d'interprétation de ces agendas a été réalisé et présenté : « Confort, fatigue et satisfaction au travail dans une école maternelle », in Conférence de consensus/dissensus pour la chaire UNESCO, *Former les enseignants au XXI^e siècle*, « S'épanouir dans le travail enseignant. Réalités, normes, stratégies » (Ifé-ENS mars 2014) (un ouvrage collectif est en préparation).

Je reprendrais ici ce qui nuit principalement à la satisfaction au travail des enseignantes de maternelle et qui revient expressément dans les agendas : les relations avec les autres professionnelles de l'école et notamment le rapport avec les Atsem (s'agissant des relations entre enseignantes cela fera l'objet d'autres réflexions). Cette question des relations au travail est encore peu explorée par les travaux de recherche or elle semble vraiment essentielle pour le travail au quotidien, pour la satisfaction, le plaisir et l'engagement au travail. Ainsi, un des éléments les plus frappants à la lecture de ces agendas sont les propos sur les relations avec les Atsem.

2. La présence des Atsem dans le discours des enseignants sur leur travail

En lisant ces agendas, l'importance du travail des Atsem pour les enseignantes saute aux yeux : les remarques, les commentaires y font très souvent référence. Les enseignantes notent d'abord leurs absences qui perturbent leur propre travail mais aussi les tensions voire les conflits.

Les absences, le manque

L'absence est souvent déplorée, et ceci par toutes les enseignantes à différents moments de l'année. D'une manière générale elles déplorent, non seulement leurs absences, mais l'organisation de leurs remplacements car quand une Atsem est absente, celles qui sont présentes doivent la remplacer en plus de leur propre travail. Ainsi, disent-elles : « on ne peut jamais compter sur leur présence ». Les différentes remarques montrent la place et le rôle de l'Atsem pour l'enseignante : c'est une aide matérielle pour ranger, nettoyer et aussi pour gérer le groupe ou décharger un peu l'enseignante, rester auprès des enfants si elle doit s'absenter (pour aller aux toilettes par exemple), et encore un référent pour les plus petits quand la maîtresse n'est pas là, notamment à la cantine.

Mais au-delà de l'absence et du manque d'aide ce sont très vite les tensions voire les conflits qui sont notés.

Les tensions et conflits

Les enseignantes parlent souvent d'ambiance « pourrie » ou « explosive », voire de « mauvais esprit ». L'attitude de l'Atsem (son humeur aussi) influe beaucoup sur leurs sentiments de confort ou de satisfaction au travail. Pourtant la directrice cherche à réguler ces relations : en écoutant, donnant des lieux de paroles, en mettant des cadres, en consultant tout le monde, en s'abstenant de juger etc. Malgré cela plusieurs conflits se sont produits, et ont perduré.

Les conflits sont également présents entre les Atsem elles-mêmes, comme entre les enseignantes, mais je ne développerai pas ce point.

Lors des observations

Si les Atsem sont très présentes dans les discours des enseignantes sur leur travail, elles le sont aussi quand on observe ce même travail. Mais elles ne sont pas toujours présentes en même temps, dans les mêmes lieux et, si l'on se concentre sur le travail des unes, on repère moins bien le travail des autres. À première vue, les Atsem semblent davantage circuler dans l'espace de l'école, quand une enseignante est dans une salle (classe, gymnase, ou autre) avec ses élèves, l'Atsem peut entrer et sortir à différentes reprises.

En général, elles sont présentes dans la classe au moment de l'accueil, en même temps que l'enseignante. Elles accueillent les enfants et les parents mais sont souvent en retrait, parfois plus près de la porte ou au contraire plus au fond de la classe. Elles parlent avec les enfants, avec les parents, avec l'enseignante et s'occupent en même temps, de différentes tâches matérielles (ranger ou préparer des feuilles, des feutres, des dessins, des peintures, des découpages, etc.). Elles sont d'abord chargées de relever le nombre d'enfants qui seront présents à la cantine. Elles vont ensuite remettre ces relevés à la responsable de la cantine.

Quand elles reviennent dans la classe, elles demandent régulièrement à l'enseignante ce qu'elles ont à faire. À différents moments, les enseignantes renvoient les enfants vers elles : que ce soit pour des questions d'hygiène, de soin, de rangement et, très souvent, pour « surveiller » une activité, un petit groupe dans un atelier. Mais cette notion de surveillance est très floue : doivent-elles redire les consignes ? De quelle manière ? Encourager les élèves ? Les corriger ? Comment aider ? Ces questions, souvent évoquées, sont rarement traitées. Parfois les enseignantes les prennent à témoin pour faire revenir le calme ou pour encourager les enfants à ranger. En dehors des temps de classe, les enseignantes leur demandent de préparer du matériel (découper des feuilles, en coller dans des cahiers, préparer de la peinture, de la colle, faire des photocopies, etc.). Selon les personnes et les situations, enseignantes et Atsem se parlent directement mais finalement assez peu, je n'en ai guère de traces dans mes notes prises en direct, à la volée.

Quand les Atsem parlent aux enfants, elles le font souvent à voix basse, en chuchotant, et quand je fais des enregistrements, je distingue très mal le son de leur voix et ai beaucoup de mal à retrouver leurs propos. J'ai donc voulu en savoir plus et ai cherché à réaliser des entretiens avec les Atsem volontaires.

3. Entretiens avec les Atsem

Dès le début de mon travail dans les écoles, j'ai été présentée aux Atsem par les directrices mais comme elles ne sont jamais toutes ensemble dans un même lieu aux horaires auxquels je viens (c'est-à-dire pendant le temps scolaire), cela s'est fait de manière individuelle ou par petits groupes. Et, comme il y a beaucoup d'adultes dans les écoles maternelles, il est, dans un premier temps, difficile d'identifier le statut des uns et des autres (il y a les AVS et EVS, les animateurs de la garderie, de la BCD, différents intervenants, etc.). Quand je circule dans les écoles, nous nous saluons toujours avec politesse, mais il n'est pas facile d'échanger, même quelques mots, elles cherchent visiblement à rester en retrait quand il y a des visiteurs qui, a priori, sont plutôt là pour les enseignants pas pour elles.

De plus, elles ne sont pas présentes lors des moments informels collectifs au cours desquels je rencontre les enseignantes (le matin avant que les enfants arrivent, en récréation ou le midi) ou encore au moment des réunions entre enseignantes auxquelles j'assiste. Dans ces

moments-là, je les vois régulièrement entrer et sortir des lieux où nous nous trouvons, toujours occupées à d'autres tâches. Ainsi, il me semble, qu'en dehors des différences dans les horaires de travail des enseignants et des Atsem, il y a comme une désynchronisation de leurs temps de travail dans la journée : l'alternance entre des temps rapides et des temps de relâchement n'étant pas la même pour les unes et pour les autres.

Pour mieux connaître et comprendre leur travail, j'ai conduit des entretiens longs et approfondis avec les Atsem volontaires. Ces entretiens réalisés par petits groupes (deux ou trois) ont été effectués sur leur temps de travail, en fin de journée ou lors des jours consacrés au ménage. Toutes ont été très intéressées par ces entretiens et ont souhaité connaître les résultats de mon travail. Depuis, elles échangent toujours volontiers avec moi, plusieurs m'ont même sollicitée pour faire de nouveaux entretiens.

Deuxième partie : quelques points d'analyse

1. Le cadre d'analyse

Si le point de départ de cette enquête et sa méthodologie se situent plutôt dans le champ de l'ethnographie, ses analyses se réfèrent à un cadre pluridisciplinaire propre aux sciences de l'éducation, en lien étroit avec les sciences du travail. D'une manière générale, il s'agit de considérer le travail comme une expérience humaine centrale et ambivalente : à la fois comme un lieu d'accomplissement et de réalisation de soi mais aussi comme un lieu d'asservissement, de domination et d'aliénation.

Le travail enseignant considéré comme un travail est encore peu étudié, beaucoup d'approches sont normatives : elles visent à décrire ce qui est désigné comme un « bon travail », ou encore comme un « travail efficace ». Au-delà de l'étude de l'efficacité de la maternelle sur l'ensemble du parcours scolaire et sur la réussite scolaire des élèves, notamment de milieux populaires, certains travaux s'intéressent spécifiquement aux effets des pratiques enseignantes sur le renforcement des inégalités sociales et la construction des inégalités scolaires. Sans développer ces courants de recherche, simplement dire que mes travaux se situent différemment, et sont dans une perspective compréhensive du travail.

Pour d'autres raisons le travail des Atsem, n'a été que très peu étudié, comme si cette catégorie professionnelle n'en était pas vraiment une. Quelques chercheurs commencent à s'y intéresser, dont voici quelques publications importantes, par ordre chronologique :

- en 2007, Marie-Armelle Barbier-Le Déroff « Des grands dans l'espace des petits. Les agents spécialisés des écoles maternelles », *Ethnologie française*, XXXVII, 4.
- en 2010, Pascale Garnier, « 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.
- en 2011, Catherine Delgoulet, Annie Weill-Fassina et Céline Mardon « Pénibilités des activités de service et santé des Agents Spécialisés des Écoles Maternelles. Des évolutions avec l'âge », *Activités*.
- en 2012, Rachel Gasparini, « Pratiques et conceptions de la discipline chez les enseignants et agents spécialisés des écoles maternelles » in *Prévenir les violences scolaires*.

Ces quelques travaux se situent dans des champs théoriques différents : l'ethnologie, la sociologie et l'ergonomie.

Si l'on reprend les données de l'enquête, la première question est celle de la reconnaissance du métier d'Atsem, question liée bien sûr à la division sociale du travail (et ce sera le premier point d'analyse). Mais cette division sociale est troublée, d'abord parce qu'elle est en décalage par rapport à l'organisation hiérarchique (ce sera le second point), mais aussi parce que cette division sociale, le partage du « sale boulot » n'est pas, dans le quotidien de l'activité, aussi étanche ou clivé qu'il n'y paraît (ce sera le troisième point). *In fine*, j'insisterai sur les questions de dépendance et d'autonomie dans le travail.

2. Le métier d'Atsem : un métier qui tend vers une reconnaissance professionnelle

Le métier d'Atsem est un métier qui a beaucoup changé tout au long de l'évolution de l'école maternelle, voir l'article de Pascale Garnier (2010). Ses évolutions se sont accélérées ces vingt dernières années, avec l'institutionnalisation de la fonction d'Atsem et le décret de 1992 qui crée le statut des Atsem comme personnel territorial de catégorie C (devant être titulaire d'un CAP Petite enfance et recruté par concours). Toutes les Atsem que j'ai rencontrées insistent volontiers sur ce statut, et surtout sur ses exigences. Elles expliquent comment elles se sont engagées pour passer le CAP Petite enfance et ont passé un « concours national » qu'il est difficile d'obtenir.

Il est aussi important de souligner que ces Atsem sont aussi, à titre individuel, inscrites dans des trajectoires professionnelles, dans des parcours plus ou moins ascensionnels : elles ont souvent exercé d'autres métiers auparavant. Exemples :

- 34 ans, remplaçante prépare le concours, a été nourrice agréée, assistante maternelle au domicile des parents, pendant 10 ans (les enfants ont grandi elle a préféré faire autre chose parce qu'elle s'était trop attachée aux enfants).
- 44 ans, titulaire (CAP et concours) a été remplaçante, a travaillé dans les cantines, a été hôtesse de caisse dans un supermarché, conductrice de bus et assistante de vie quand elle est arrivée en France ; a travaillé en maternelle dans son pays d'origine (a un diplôme d'enseignement en école maternelle dans ce pays, Sicile).
- 27 ans, titulaire (CAP et concours), a travaillé dans la vente, la restauration en cuisine, voulait reprendre des études universitaires mais n'a pas pu, a passé le concours à la suite d'un bilan de compétence.
- 46 ans, titulaire (CAP et concours), a passé le concours en 94, a pris une disponibilité pour monter son entreprise de restauration pendant 6 ans, a repris le métier d'Atsem depuis 5 ans.
- 28 ans, titulaire (CAP et concours), Atsem depuis deux ans et demi, avant était en crèche, préfère le travail à l'école maternelle.

Devenir Atsem est bien pour elles un projet professionnel. Elles ont choisi ce métier pour travailler avec des enfants mais pas seulement, elles souhaitent, grâce aux horaires et aux congés, pouvoir mieux concilier leur vie de famille et leur vie professionnelle. Plusieurs m'ont cependant fait part de leur déception par rapport à ce métier, et de leur désir de changer, avec amertume elles soulignent aussi l'absence d'évolution possible dans ce métier et les difficultés de son exercice quand on vieillit. Plusieurs affirment vouloir changer de métier.

Ainsi elles considèrent qu'être Atsem est bien un métier à part entière qui ne se réduit pas à des tâches domestiques (de ménage ou de soins aux enfants) que l'on ferait par abnégation ou simple amour des enfants. Elles affirment fortement qu'elles sont des professionnelles qui ont satisfait à des normes exigeantes en matière de recrutement. Et que le travail lui-même a des exigences qui ne sont pas assez reconnues.

Si, dans l'ensemble, elles sont satisfaites des évolutions du métier, certaines étant Atsem depuis longtemps ont vu ces évolutions. Pour elles, il est plus motivant d'aller dans les classes, d'avoir plus de contacts avec les enfants et avec les parents aussi. Elles regrettent cependant le travail de ménage n'ait pas été allégé et qu'au total la charge de travail soit devenue trop importante (mais dans les écoles où cela a été mis en place, les questions de division du travail, de délégation du « sale boulot », et les conflits liés aux principes éducatifs perdurent). Elles participent donc aux activités éducatives et pédagogiques tout en ayant la charge du rangement et du nettoyage et ces deux dimensions du travail des Atsem sont à la fois clivées et reliées. Le fait que les Atsem participent davantage aux activités pédagogiques et éducatives les place dans une forme non pas réellement d'égalité mais d'une relative symétrie face aux enseignantes. Tout comme le fait que nombre d'enseignantes participent, d'une manière plus ou moins importante, aux activités de rangement ou d'entretien.

Ces évolutions, qui font que les Atsem sont davantage au contact des enfants et des parents, ce qui est aussi le cœur du métier des enseignants, place ces deux groupes professionnels dans une nécessité de partage qui est bien aussi un espace de tensions, de conflits potentiels, de concurrence professionnelle.

Ainsi, dans cette enquête, la lutte des Atsem pour leur reconnaissance professionnelle passe d'abord par la mise en valeur de leur qualification et de leur statut et, par ricochet de leur formation. De cette manière, elles cherchent à faire de leur activité quotidienne une activité professionnelle (qui nécessite une qualification, des diplômes, voire une formation) et pas seulement une activité domestique, quasi-naturelle, qui ferait appel à des compétences innées ou acquises spontanément. Mais cette quête de reconnaissance, qui passe aussi par le partage d'activités qui n'étaient pas nécessairement partagées, est aussi rendue plus difficile du fait de ce partage. Dans ce sens, les Atsem se situent en concurrence ou en conflit avec les autres professionnelles que sont les enseignantes qui, à leur tour, ont besoin de faire valoir leurs propres caractéristiques professionnelles et d'affirmer, sans doute plus fermement, leurs spécificités, dans un processus que l'on pourrait qualifier de distinction au sens de Bourdieu.

Il s'agit donc bien, pour les Atsem, de faire reconnaître leur travail comme une activité professionnelle qui, comme pour d'autres métiers, s'acquiert par une formation et est reconnue par une qualification. Dans cette lutte pour la reconnaissance, les questions du cadrage, de l'organisation et du contrôle de l'activité sont aussi capitales, et cela renvoie à l'organisation hiérarchique du travail des Atsem.

3. L'organisation hiérarchique du travail des Atsem

Une importante difficulté évoquée par les acteurs, enseignants et Atsem, est bien celle de la chaîne hiérarchique. Et effectivement, lorsque l'on s'intéresse au travail, les questions de cadrage du travail sont essentielles : qui cadre le travail des Atsem ? Qui l'évalue ?

Les Atsem sont des agents territoriaux et elles disent bien que leur employeur est la municipalité. Mais le coordonnateur, employé de la mairie lui aussi, qui est chargé de les évaluer, le fait en fonction des appréciations de la directrice et des enseignantes. Et, même s'il n'y a pas de réel rapport hiérarchique, leur travail au quotidien dépend directement des enseignantes qui, explicitement ou implicitement, leur demandent de « rester à leur place »

Cette question de la place, rester à sa place, remettre à sa place, revient très souvent dans les propos des Atsem mais aussi dans ceux des enseignantes.

Ainsi, s'agissant des relations avec les parents, certaines Atsem se plaignent de ne pouvoir avoir une relation directe, d'être en quelque sorte contrôlées, surveillées par les enseignantes. Tandis que des enseignantes vont, de leur côté, regretter que les Atsem aient une relation trop personnelle avec certains parents ou estiment qu'elles ne savent ni ce qu'il convient de leur dire ni la manière de le faire. De manière générale, les Atsem souffrent de se sentir infériorisée par les enseignantes. En même temps, la plupart affirment qu'il est normal qu'elles restent à leur place, qu'elles ne peuvent pas « se permettre de faire les enseignantes ». Et cette question fait quelque peu débat entre elles. Si elles s'accordent sur le fait que leur travail c'est : « exécuter et servir », cette notion d'exécution étant parfois reprise par certaines enseignantes, les limites, les nuances au quotidien sont délicates.

Ainsi l'autonomie des Atsem dans leur travail est fortement cadrée par ce partage des rôles et des places. De plus, elles parlent d'exécuter des ordres mais ne savent pas toujours définir qui donne les ordres, ni à quel moment cela se fait. Et les enseignantes ne savent pas non plus dire à quel moment et de quelle manière elles demandent aux Atsem de réaliser certaines tâches. Certaines disent prendre le temps d'expliquer leurs principes de travail en début d'année scolaire, beaucoup affirment manquer de temps au quotidien toujours pour pouvoir expliciter ce qu'elles ont prévu pour la journée et préciser ce qu'elles attendent des Atsem. Ainsi c'est au cours de l'activité quotidienne que les partages se font, en situation. Et s'ils semblent relever principalement de l'enseignante, il faudrait cependant observer de manière plus fine comment ces partages se font et quelle est l'activité des unes et des autres dans ces partages. Car la faible autonomie des Atsem dans leur travail peut, d'une certaine manière, être compensée par le fait de se rendre indispensable. Il est difficile au quotidien de défendre un territoire d'action.

Cette question de l'autonomie et de la responsabilité des Atsem est rendue encore plus complexe par les tâches qui leur sont assignées en dehors du temps scolaire (et encore accentuée par la réforme des rythmes scolaires).

Alors peut-on, dans ce partage des rôles et des places, parler de collaboration ?

Pour les Atsem cela semble impossible. Elles n'ont pas de temps de concertation avec les enseignantes et ne souhaitent pas vraiment en avoir parce qu'elles n'ont pas le temps, mais aussi sans doute parce qu'elles ne seraient pas dans un rapport d'égalité dans ces réunions. Et au quotidien, elles affirment avoir ce que Hughes a qualifié de sale boulot. Peut-on considérer le « sale boulot » comme un équivalent du *care* ?

La notion de *care* est diversement définie selon les auteurs. Si l'on reprend le travail de Marie Garrau et Alice Le Goff dans *Care, justice et dépendance. Introduction aux théories du care* (PUF, 2010), on voit bien que le *care* qui désigne une attitude envers autrui, peut être traduit par « attention », « souci », « sollicitude » ou « soin » et que chacune de ces traductions renvoie à un aspect du care :

- « attention » renvoie à une manière de percevoir le monde et les autres,
- « souci » et « sollicitude » renvoient à une manière d'être préoccupés par eux,
- « soin » renvoie à une manière de s'en occuper concrètement.

Le terme de *care* oscille entre :

- une *disposition* c'est-à-dire attention à l'autre, conscience d'une responsabilité à son égard, souci de son bien-être ;
- une *activité* c'est-à-dire les tâches, individuelles et collectives visant à favoriser ce bien-être.

Mais, au-delà de ces distinctions, toutes les théories du *care* renvoient à la notion de *vulnérabilité* : c'est-à-dire à l'idée que nous sommes tous fondamentalement vulnérables et que la vulnérabilité n'est pas seulement un état transitoire (celui de l'enfance ou de la vieillesse) ou pathologique (celui du handicap) qui devrait être dépassé par l'accès à l'autonomie, c'est une modalité irréductible de notre rapport au monde une sorte d'invariant anthropologique. Si les enfants, les personnes âgées ou les malades sont vulnérables, tous les êtres le sont. Et cette vulnérabilité est particulièrement liée à la notion de *dépendance*. Dans ce sens et si l'on comprend le « sale boulot » non seulement comme les activités liées au soin mais bien comme les activités que personne ne veut faire, il y aurait, non pas une équivalence, mais bien une affinité entre les deux idées contenues dans ces termes, et bien sûr un lien fort avec la notion de division sociale du travail. Ainsi, au-delà du partage des tâches et de la collaboration possible ou souhaitée, il semble que les questions d'autonomie et de dépendance, essentielles s'agissant du *care*, sont tout aussi essentielles dans les rapports de travail entre enseignants et Atsem.

En effet, les observations réalisées dans les classes montrent que cette division du travail et cette délégation du « sale boulot » sont loin d'être systématiques ou généralisées. Les enseignantes s'occupent bien des soins corporels aux enfants, rangent et font ranger le matériel, nettoient les lieux et les objets. Et ce qui pose peut-être encore plus problème, ou ce qui redouble les difficultés, se situe aussi du côté des relations de dépendance, d'interdépendance, et de lutte pour l'autonomie. Le fait que ces deux groupes professionnels sont ensemble au quotidien et doivent se charger à la fois du soin et de l'éducation, même si les répartitions ne sont ni équivalentes ni égales, engendre à mon sens une difficulté s'agissant de l'autonomie dans le travail. Et l'on pourrait détailler de multiples observations.

Par exemple le moment de la sieste : lors des observations, les enseignantes me demandent souvent si je les accompagne aussi à la sieste et quand je m'étonne de leur étonnement, elles m'expliquent que d'habitude, quand les inspecteurs, formateurs ou stagiaires viennent les voir, ils ne vont jamais à la sieste. Si bien que je leur demande si, selon elles, s'occuper de la sieste est un travail, et si c'est leur travail. En règle générale les enseignantes estiment qu'elles doivent bien accompagner les enfants à la couchette ou au dortoir, et les aider à s'endormir. Mais, le plus souvent, après dix à quinze minutes, quand les enfants sont supposés dormir, elles quittent la pièce. Car « *les regarder dormir* » ne fait pas partie de leur travail. Souvent ce sont les Atsem qui restent pour surveiller les enfants endormis. Et cela suscite nombre de petits conflits, ouverts ou latents, des reproches ou des suspicions. Car, si ce n'est pas du travail pour les enseignantes, est-ce du travail pour les Atsem ?

Quand elles décrivent leur travail de l'après-midi, certaines Atsem ont pu dire en riant : « *L'après-midi on fait rien, on dort toute l'après-midi* » ! Et elles détaillent ensuite le fastidieux et pénible travail de préparation des lieux de siestes quand, dans de nombreux cas, il faut, tous les jours, installer puis ranger les petits lits mis à disposition des enfants. C'est d'ailleurs l'organisation de ce travail qui a fait l'objet d'un important et violent conflit avec la directrice et l'équipe enseignante.

L'heure de réveil des enfants est aussi l'objet de reproches ou de critiques réciproques, indirectes ou larvées. Pour les Atsem, les enseignantes n'ont guère de travail quand la majorité des plus jeunes enfants dort sous leur surveillance. De leur côté, les enseignantes les suspectent souvent de faire du bruit, en discutant, voire en téléphonant pendant la sieste, pour empêcher les enfants de dormir ou même réveiller certains. Ces micro-conflits sur l'heure de réveil des enfants montre la dépendance réciproque des deux groupes professionnels dans l'organisation de leur activité et les jeux pour tenter d'y échapper.

En même temps, certaines enseignantes estiment que les enfants pourraient rester seuls une fois qu'ils sont endormis, à condition qu'il y ait un adulte présent dans la pièce voisine. Ce que nombre d'Atsem refusent, pour des raisons de sécurité ou de confort des enfants. Ici, les tensions liées aux différentes formes de dépendance par rapport au travail des autres, font place à des divergences de nature éducative. En effet, les modèles éducatifs des deux groupes professionnels semblent bien distincts, même si les frontières ne sont pas étanches et si ces modèles sont aussi hétérogènes au sein des groupes professionnels eux-mêmes.

Ceci est particulièrement visible s'agissant de l'habillage/déshabillage des enfants ou du passage aux toilettes. Parfois de manière un peu virulente les Atsem reprochent aux enseignantes de ne plus s'en charger. De leur côté certaines enseignantes expliquent justement qu'il est préférable que les enfants puissent y aller seuls et pas en groupe, qu'il importe de préserver leur intimité et de leur apprendre à être autonomes. Si les deux parlent bien d'apprentissage, il ne s'agit pas du même type d'apprentissage.

Ainsi les tensions entre ces deux groupes professionnels, qui peuvent parfois devenir de véritables antagonismes, peuvent s'analyser en termes de luttes professionnelles ou de luttes des métiers, pour délimiter leurs champs d'action ou de compétence. Cette délimitation ne renvoie pas seulement au clivage ou au partage entre les activités de soin et les activités d'apprentissage car tout le monde semble s'accorder sur le fait que soin et apprentissage sont nécessaires à l'école maternelle, que ces activités sont importantes et liées. Ainsi la division sociale du travail, si elle existe, n'est pas aussi radicale que les discours ou représentations peuvent le laisser entendre et ne rend pas totalement compte des difficultés ou des tensions au travail. Et les tensions ou conflits seraient peut-être davantage en lien avec la question de l'autonomie dans le travail qu'avec celle de l'exploitation, de l'aliénation ou de la division sociale du travail.

4. L'autonomie dans le travail

La notion d'autonomie est, avec l'égalité et le méritisme, un des trois principes de justice au travail (voir François Dubet (2006) *Injustices. L'expérience des inégalités au travail*. Seuil.) En effet, les sociologues du travail, comme les psychologues du travail ou les cliniciens de l'activité ou encore les ergonomes, tous s'accordent à reconnaître la place centrale du travail dans l'activité humaine. Ainsi le travail est considéré comme un mode de réalisation de soi et, comme le dit Dubet, chacun juge de la qualité de son travail en fonction de la liberté, de l'autonomie et de la réalisation de soi qu'il permet. Car le travail est l'engagement d'un sujet dans une activité qui lui apporte des satisfactions : du plaisir, du bonheur, un sentiment d'épanouissement, de liberté. Ou qui, au contraire lui donne le sentiment d'être aliéné, détruit, usé. Cette norme d'autonomie est dominée par l'ambivalence car toute activité de travail est une mise à l'épreuve de cette autonomie qui est souvent empêchée.

Car l'autonomie, comme visée, ne peut jamais être pleinement réalisée : dans le travail on dépend toujours des autres et notamment dans le travail qui mobilise des activités de *care*. Ainsi la question de la dépendance, qui est au fondement du *care* comme pratique ou comme activité professionnelle, se rejoue entre les professionnels eux-mêmes qui sont dépendants les uns des autres pour travailler et fournir le *care* qui l'objet même de leur travail. Ainsi à l'école maternelle, les enseignantes comme les Atsem ont à fournir un travail de *care* car les enfants sont vulnérables et dépendent d'elles, mais elles sont aussi dépendantes des enfants et surtout, elles sont dépendantes entre elles. Les dépendances sont donc à différents niveaux, elles ne sont pas vraiment réciproques puisqu'elles ne sont pas équivalentes, mais elles structurent et organisent les relations de travail.

Si les enseignantes sont socialement, dans une position plus haute que les Atsem, elles ne sont pas pour autant leurs supérieurs hiérarchiques (elles ne les recrutent pas, ne les évaluent pas directement et surtout ne décident pas de l'ensemble de leurs tâches). Malgré tout le travail des Atsem dépend fortement de celui des enseignantes. Mais il ne faudrait pas négliger le fait que le travail des enseignantes dépend aussi fortement de celui des Atsem (voir les remarques dans les agendas). Et cette double dépendance est, sans doute, plus forte aujourd'hui dans les écoles maternelles, quand justement la division sociale du travail est, d'une certaine manière, moins explicite, peut-être moins clivée. Paradoxalement ce serait parce que le travail de *care* est davantage réalisé par les enseignants, qu'il est, d'une certaine manière, davantage reconnu qu'il est aussi, dans le même temps, davantage lié aux tensions dans le travail.

Pour échapper à ces multiples dépendances et pour préserver leur autonomie les deux groupes professionnels peuvent adopter des stratégies différentes : pour les enseignantes il s'agirait, tout en réalisant une part de ce travail de *care*, de faire en sorte que les activités éducatives elles soient de plus en plus spécifiques, plus intellectuelles dirons-nous et plus éloignées des activités de *care* que peuvent réaliser les Atsem. (Ce qui pourrait aussi, en partie, nous aider à comprendre les évolutions de l'école maternelle qui s'est, d'une certaine manière, « primarisée »). Pour les Atsem, il s'agirait de réaliser leurs tâches de *care* en fonction de leurs propres valeurs et principes éducatifs, et d'affirmer ces principes ou normes éducatives pour justifier leur manière de réaliser le *care*.

Terminons donc par quelques réflexions à propos des divergences entre les principes éducatifs mobilisés par les enseignantes et ceux invoqués par les Atsem.

5. Les principes qui orientent le travail des Atsem et celui des enseignantes

Pour schématiser, on pourrait considérer que la distinction entre travail de soin et travail éducatif qui était la principale source de différenciation entre les métiers d'Atsem et de professeur d'école, s'est transformée en clivages entre différents modèles éducatifs. Et, au risque de réduire des différences beaucoup plus subtiles, on peut considérer que les lignes de partages, et de conflits, se situent du côté des modèles et conceptions du rôle des adultes dans l'apprentissage des enfants : guidage *vs* autonomisation. Dans un cas les enfants sont censé apprendre parce qu'on les guide, on les aide, on peut même les contraindre quelque peu. Dans l'autre cas, on estime qu'ils ne peuvent apprendre que si on les laisse agir seuls, s'ils sont autonomes. Ce sont bien sûr deux pôles extrêmes et dans le réel de l'activité quotidienne, les choses sont plus complexes et nuancées. Mais c'est ce que l'on retrouve notamment s'agissant des apprentissages liés au corps. (Et il faudrait affiner cette réflexion en lien avec justement cette question de la dépendance et de l'autonomie s'agissant des activités de *care*).

D'une manière générale on pourrait analyser les différences entre le travail des Atsem et celui des enseignantes à partir de la notion de distance : quand les Atsem et les enseignantes réalisent les mêmes tâches, font les mêmes gestes, elles n'établissent pas la même distance, avec les enfants, avec les parents ou avec les collègues, mais aussi avec les objets, avec les tâches ménagères ou encore avec les règles et règlements. Elles ne donnent pas la même signification à leurs activités. Ainsi le clivage dans le partage du travail et dans les principes de justification n'est pas jamais totalement soutenu dans l'activité quotidienne des unes et des autres. Car l'autonomie visée pour les enfants n'est jamais acquise et, quels que soient les principes justifiant leurs actions, tous les professionnels, Atsem et enseignantes, prennent soin des enfants : les aident à s'habiller ou se déshabiller, à se moucher... les guident, les accompagnent, s'occupent de leur sommeil, de leur alimentation, de leur santé ou simplement de leur confort tant physique qu'affectif. Tous prennent également soin des lieux et des objets, si les Atsem ont à assurer le ménage, toutes les observations montrent des enseignantes qui passent une grande partie de leur temps à manipuler des objets, à ranger, à classer et à nettoyer des tables ou des jeux... La division du travail existe bien mais les frontières sont plus poreuses que ne l'affirment les discours.

La question se déplace alors vers les principes qui guident ce travail tant d'éducation que de soin et notamment celui de l'autonomie. Pour les enseignantes l'autonomie serait un principe supérieur, tandis que pour les Atsem le principe premier serait celui de l'aide ou du guidage dans un plus grand rapport de dépendance. Ces divergences normatives étant redoublées, nous l'avons vu, au cœur même de l'activité de travail, par les relations d'interdépendance avec les enfants qui, malgré l'objectif d'autonomie visé par l'école, sont très fortement dépendants des adultes, ce qui fait que les adultes sont aussi dépendants d'eux, et par les relations d'interdépendance entre les enseignantes et les Atsem, alors même que chacun de ces deux groupes professionnels cherche à assurer son autonomie au travail.

Conclusion

Pour conclure, il faudrait insister sur l'importance du « travailler ensemble » à l'école et sur le peu d'études engagées sur ce sujet. Car le travail à plusieurs, que ce soit avec les Atsem ou avec d'autres professionnels (les Avs ou Evs, les maîtres supplémentaires dans le dispositif *Plus de maitres que de classes*, ou encore les différents partenaires et intervenants dans les écoles, y compris les parents), ce travail à plusieurs se diversifie et se complexifie dans les écoles. Il engage les professionnels mais aussi les personnes avec leurs propres caractéristiques, et l'on a trop souvent tendance à interpréter les difficultés en termes psychologiques : « *les gens ne s'entendent pas, ne font pas d'effort... ce sont des femmes entre elles...* ». Parfois aussi les tensions sont renvoyées aux seules dimensions statutaires ou sociales : les professionnels sont dans des positions inégales, ils sont souvent issus de mondes sociaux aussi inégaux et les interprétations sont alors faites en lien avec ces rapports entre classes sociales, rapports de domination voire de lutte de classes.

Ces interprétations ont leur légitimité et leur validité mais elles sont insuffisantes à prendre en compte une réalité somme toute plus complexe : il faut chercher du côté des relations de travail, du travail émotionnel que cela engendre (le travail émotionnel étant étudié dans une perspective sociologique), du travail de *care* qui est aussi présent et des dimensions politiques de ce travail de *care*, de sa reconnaissance sociale et institutionnelle ; il faut observer et tenter de comprendre très finement, comment cela se passe dans le détail des interactions au travail,

dans les ajustements ou les désajustements en situation de travail. Il n'est pas sûr que l'on puisse fournir des modèles ou des prescriptions pour bien travailler ensemble, les conseils de bon sens, volontiers moralisateurs ne suffisent pas. Oui il faudrait plus de temps pour se parler, pour s'écouter, oui il faut se respecter mutuellement, oui, oui... Mais il ne faut pas oublier que l'essentiel se joue dans les interstices, dans les marges, dans les échanges informels qui permettent de confronter et de partager les principes et normes éducatives, les normes du travail bien fait... Et c'est bien l'organisation du travail dans les écoles qui permet ou entrave ces possibilités de dialogue et d'échanges, qui crée un climat de confiance permettant les désaccords, les confrontations, les débats aussi, qui fait en sorte que les conflits professionnels ne deviennent pas des conflits personnels, car ces conflits personnels meurtrissent et font souffrir les professionnels, parfois de manière très intense.

La qualité des relations au travail est un élément essentiel du bien-être au travail, cette qualité dépend sans doute des professionnels eux-mêmes mais aussi de leur formation (initiale et continue), et surtout de l'organisation générale du travail dans les écoles et de la reconnaissance de ce travail dans ses différentes dimensions : scolaire et éducative, matérielle et affective...