

Quels rôles jouent les agent-e-s territoriaux spécialisé-e-s des écoles maternelles (ATSEM) dans l'accompagnement des élèves bilingues émergents, au côté des professeurs des écoles ?

Ann-Birte Krüger

Université de Franche-Comté

Dans le cadre d'une recherche collaborative rattachée au site professionnel BILEM (*Bilinguisme en maternelle et au cycle 2*)¹, créé en 2019 (Casnav Besançon, Krüger, Simonin et Thamin 2019–), différent-e-s acteur-ice-s (professionnel-le-s de l'école primaire, chercheur-e-s en sciences du langage et en didactique des langues de l'Université de Franche-Comté ainsi que le Casnav² de Besançon) coopèrent depuis plus que 10 ans (depuis 2012) (Simonin et Thamin 2018) pour créer et mettre à disposition des ressources favorisant l'accompagnement des élèves, des familles et des professionnels inscrits dans des contextes de diversité et de pluralité linguistique et culturelle (Balsiger *et al.* 2012 ; Thamin 2020). Des professeur-e-s des écoles en maternelle et des conseiller-ère-s pédagogiques ont fait émerger l'importance du rôle des agent-e-s territoriaux spécialisé-e-s des écoles maternelles (ATSEM) en raison de leur proximité et de leur relation privilégiée avec les élèves et proposaient d'interroger leur rôle et leurs pratiques en contexte plurilingue. Leur rôle dans l'accompagnement des élèves et de leur famille, en particulier des élèves bilingues émergents, a été jusqu'à présent peu développé dans la recherche en éducation, à l'exception des études de Garnier (2008 ; 2010 ; 2016) qui soulignent, entre autres, l'importance des ATSEM dans la socialisation langagière des élèves. À partir de 2021, une deuxième phase de recherches collaboratives a débuté avec pour objectif de créer davantage de ressources pour le site BILEM.

1. Voir le site académique *BILEM – Bilinguisme en maternelle et au cycle 2* à l'adresse : <https://bilem.ac-besancon.fr> (consulté le 10/02/2026).

2. Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs.

Un groupe de travail dédié s'est formé pour étudier la place et les missions des ATSEM en contact avec des élèves bilingues émergents. Huit entretiens semi-directifs ont été menés et nous livrent des témoignages directs des ATSEM sur leur quotidien de travail en contexte plurilingue. Les données sonores ont fait l'objet d'une analyse thématique collective à laquelle participait tout le groupe de travail. Le groupe ATSEM a produit en 2024 quatre podcasts de 5 à 10 minutes avec les témoignages d'ATSEM sur les thèmes « Questions métier », « Communiquer », « Les langues » et « Conseils à une débutante dans le métier »³. Une première publication présentant les résultats de cette recherche collaborative a été réalisée (Krüger et Thamin 2024), et nous avons organisé en octobre 2025 une journée d'étude sur le thème des ATSEM en contexte plurilingue à l'INSPE de Besançon (en collaboration avec Lirmondes, projet PIA3 Normandie (Addisu coord.), le CASNAV et le DASEN Besançon ainsi que le service éducation de la ville de Besançon).

Dans le cadre de cet article, nous proposons une analyse de ces entretiens, guidée par plusieurs questions articulées autour du plurilinguisme et de l'accueil des élèves bilingues émergents : comment les ATSEM articulent-elles (l'échantillon était constitué de femmes) leur quotidien professionnel ? Quels rapports ont-elles avec les élèves bilingues émergents ? Et comment abordent-elles les langues en contact à l'école (Billiez *et al.* 2003) ?

Les résultats permettront de préciser l'éventuel rôle affectif et/ou linguistique (Audras et Leclaire 2016) des ATSEM dans l'accueil des élèves et des familles allophones à l'école et pourraient alors être utilisés dans le cadre de la formation initiale et continue des personnels de l'école maternelle, en particulier des professeur-e-s des écoles. Cette recherche contribue ainsi à la réflexion sur la continuité de l'éducation plurilingue et ses enjeux (Blanchet 2021 ; Candelier et Castellotti 2013 ; Moore 2006) dans les espaces de transition à travers le niveau micro entre l'école, les élèves et les familles (Krüger et Thamin 2021 ; Krüger et Thamin 2024).

Les ATSEM

Garnier (2020) évoque dans un article récent portant sur l'obligation d'instruction dès l'âge de trois ans « qu'une partie des classes bénéficie d'un personnel de service à temps plein ou à temps partiel : les agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM), employés par les municipalités. Le calcul sur les données de 2013 montre qu'il y a en moyenne une ATSEM pour trois classes, le plus souvent affectée en petite section. Dépendant de la richesse et de la politique scolaire des

3. Disponibles à l'adresse : <https://bilem.ac-besancon.fr/paroles-datsem> (consulté le 28/04/2026).

communes, l'emploi des ATSEM s'inscrit dans de fortes inégalités territoriales, à l'image des budgets que les communes accordent à leurs écoles » (Garnier 2020, p. 5). Ces ATSEM ont une longue tradition à l'école maternelle française. Montmasson-Michel (2022) rappelle qu'au moment de la création de ce métier en 1838 – on les appelait alors « femmes de service » –, elles travaillaient dans les salles d'asile où l'on accueillait les jeunes enfants ouvriers afin de les protéger de la rue et de les renforcer au niveau physique et moral. Leurs tâches et fonctions se distinguaient de celles des institutrices selon la hiérarchie sociale et institutionnelle (à cette époque, seules des femmes s'occupaient des enfants de l'âge de l'école maternelle). Le statut et le métier se sont transformés avec l'évolution de l'école maternelle et « les femmes de service » sont devenues en 1971 « agents spécialisés des écoles maternelles » (ASEM) (Garnier 2016, p. 93-95). Nous avons précédemment analysé les changements du métier en comparant les décrets concernés (Krüger et Thamin 2024). Le véritable changement en termes de recrutement et de qualification intervient en 1992 avec une loi qui crée le nouveau métier d'« agent territorial spécialisé des écoles maternelles » (ATSEM), personnel territorial de catégorie C qualifié par un Certificat d'aptitude professionnelle « Petite Enfance ». Leur métier est alors décrit comme suit :

Les agents spécialisés des écoles maternelles sont chargés de l'assistance au personnel enseignant pour la réception, l'animation et l'hygiène des très jeunes enfants ainsi que de la préparation et la mise en état de propreté des locaux et du matériel servant directement à ces enfants. Les agents spécialisés des écoles maternelles participent à la communauté éducative⁴.

C'est ainsi que leur présence dans la classe renforcée et leur rôle prend une dimension davantage éducative. Montmasson-Michel (2021) insiste toutefois sur leur place qui reste jusqu'à aujourd'hui dans l'ombre : « Longtemps invisibles, car très dominées dans l'espace social de l'école, les ATSEM entrent petit à petit dans la lumière, mais restent en position de faiblesse dans les rapports sociaux au travail ». La question du fonctionnement du binôme enseignant-e – ATSEM (Garnier 2008) émerge. Garnier évoque cette relation complexe :

Ce territoire partagé nécessite une concertation, mais aussi tout un travail de régulation en situation, largement tacite. Autant que par des principes et des représentations *a priori* de ce qui fait des métiers différents, c'est dans le fil de l'action que joue la définition de leurs domaines d'intervention respectifs à travers une série de gestes que l'ATSEM s'interdit ou s'autorise (2016, p. 109).

4. Décret n° 92-850 du 28 août 1992 portant le statut particulier du cadre d'emplois des agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles.

Le texte de 2018, actuellement en vigueur, modifie légèrement la place des ATSEM : elles ne « participent » plus mais « appartiennent » dès lors à la « communauté éducative ». Ce texte précise que les ATSEM « peuvent également assister les enseignants dans les classes ou établissements accueillant des élèves à besoins éducatifs spécifiques »⁵, dont font partie les élèves bilingues émergents ayant des besoins linguistiques, culturels, mais aussi affectifs, spécifiques. Leur accompagnement à l'école par les ATSEM ainsi que celui de leurs familles ont été peu développés dans la recherche en sciences de l'éducation, sciences sociales et encore moins en sociolinguistique. Quelques études s'appuyant sur des entretiens avec des ATSEM travaillant dans des contextes plurilingues nous ont intéressées et inspirées dans notre démarche (Garnier 2016 ; Draghici 2019). Les réflexions sur le rôle des ATSEM dans l'accueil des élèves bilingues émergents (Young 2013), incluant des propositions concrètes sur la formation, ainsi que les réflexions sur le binôme enseignant-e – ATSEM (Garnier 2008) et sur le rôle des ATSEM, souvent actrices de l'ombre (Montmasson-Michel 2021), nous ont guidées dans la conception et les démarches méthodologiques de cette étude.

Une méthodologie ancrée dans une recherche collaborative

En 2021, de nouveaux groupes de travail thématiques se sont formés autour du site BILEM avec l'objectif de produire, expérimenter, formaliser des ressources de classe et/ou de mettre en valeur et rendre visible des projets didactiques existants⁶. Chaque groupe s'est inscrit dans une méthodologie de recherche collaborative, basé sur un contact étroit entre

5. Ministère de l'Intérieur, *Journal officiel de la République française*, Décret n° 2018-152 du 1^{er} mars 2018 portant diverses dispositions statutaires relatives aux agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles. Disponible à l'adresse : https://www.legifrance.gouv.fr/download/pdf?id=5HcEwxviEc5pUP66IQhBR5qORfLSKk_h8Qs5b2xnJ8Y (consulté le 10/02/2026).

6. Les sous-groupes de travail : 1) Étayage des ressources favorisant la communication avec les familles et les démarches collaboratives avec l'école pour améliorer l'accueil et l'enseignement / apprentissage des jeunes élèves : *Ressources de présentation d'une école maternelle* (2022) et *École-famille, entrée des parents dans l'école* (2022-2024) ; *la Mascotte voyageuse Fromage* (capsule vidéo de présentation, fiche pédagogique, book creator, 2022-2023) ; 2) *Éveil aux langues et comparaisons interlinguistiques* aux cycles 1 et 2 (autour du pluriel, du genre, de la place de l'adjectif) et *Quoi de neuf plurilingue* (présenter sa langue) au cycle 2 (en ligne sur BILEM des fiches action pour les deux activités) ; 3) *Première scolarisation des enfants du voyage* (Foire aux questions, vidéos sous forme de récits) (2022-2023) ; 4) *Comptines plurilingues, collaboration artistique et scolaire* (2023) ; 5) *Les cercles conteurs* (2023) et leurs vertus éducatives sur le développement du langage ; 6) *Valorisation du métier ATSEM* (2021-2024).

praticien-ne et chercheur-e (Miguel-Addisu et Thamin 2020 ; Canut *et al.* 2013 ; Vinatier et Morissette 2015). Sept rencontres ont été organisées entre 2021 et 2023 avec des interventions d'invité-e-s extérieur-e-s au groupe, des temps d'apports théoriques et/ou pratiques⁷, du travail en groupes et des échanges collectifs sur les thématiques et l'avancement de chaque groupe. Entre chaque rencontre, les espaces de collaboration se sont poursuivis au sein des différents groupes. C'est le groupe ATSEM, formé autour de la thématique du rôle des ATSEM dans l'accueil des élèves bilingues en devenir, auquel nous nous intéressons ici. Ce groupe avait comme spécificité une composition plurielle : il était initialement composé de deux professeures des écoles (PE), deux conseillères pédagogiques de circonscription (CPC), une coordinatrice / formatrice Casnav (elle-même PE) et une enseignante chercheure (EC), auteure du présent article. La composition du groupe a évolué au cours des deux années : une PE et une CPC ont été contraintes de quitter le groupe pour des raisons professionnelles. Le groupe ATSEM a d'abord travaillé sur les objectifs qui ont été formulés de la manière suivante :

- Donner de la visibilité, via le site BILEM, au rôle professionnel et à la parole des ATSEM travaillant en contexte plurilingue en maternelle [...].
- Recenser et diffuser des pratiques inclusives concernant la relation à l'élève, la posture d'accueil, la relation aux parents et le lien entre professeur-e des écoles/ATSEM.
- Découvrir les parcours professionnels et faire émerger les écueils et les obstacles rencontrés par les ATSEM dans leur pratique professionnelle en contexte plurilingue.
- Permettre à des ATSEM de se nourrir des témoignages d'autres ATSEM évoluant dans le même type de contexte professionnel (Krüger et Thamin 2024, p. 297).

Lorsque la démarche des entretiens avec des ATSEM a pris forme, avec l'appui des deux CPC dotées d'expérience avec cette méthode de travail de terrain et des apports méthodologiques de l'EC, un guide d'entretien a été développé, discuté et validé au cours de la troisième et dernière journée

7. Miguel-Addisu (INSPE Rouen), *LirMonde : Démarches et enjeux d'un projet de recherche collaborative pour soutenir l'accueil des élèves « allophones » en maternelle* ; Audras (Université du Mans), *Pratiques (et recherches) collaboratives en maternelle : Pistes pour des démarches éducatives ouvertes à la diversité* ; Deschoux (HEP Lausanne), *Un sac pour passer les frontières : Un projet collaboratif à découvrir et à partager* ; Boudart (orthophoniste clinicienne), conférence *Évaluation linguistique et cognitive de la difficulté scolaire chez les élèves allophones qui a fait l'objet d'une captation*, <https://bilem.ac-besancon.fr/evaluation-linguistique-et-cognitive-de-la-difficulte-scolaire-chez-les-eleves-allophones> (consulté le 3/02/2026) ; Thibur, *Conteuse professionnelle et ancienne enseignante spécialisée est intervenue sur les cercles conteurs*, <https://www.colococonte.fr/ateliers-cercles-conteurs> (consulté le 3/02/2026). Simonin, co-pilote du groupe avec Thamin, a également présenté son travail de doctorat (Simonin 2024).

de travail de la première année. Afin de trouver des ATSEM volontaires qui correspondaient à la variable du contexte scolaire plurilingue, les réseaux du groupe ATSEM et plus largement de BILEM ont ouvert la possibilité de mener des entretiens dans trois circonscriptions de l'académie de Besançon. Huit entretiens semi-directifs avec des ATSEM ont ainsi été menés sur leur lieu de travail, dans six écoles différentes. Le groupe de travail a choisi de faire mener les entretiens par les PE et CPC, et ce pour les raisons suivantes : les deux CPC souhaitaient intégrer deux des entretiens dans un projet portant sur le plurilinguisme à l'école maternelle dans leur circonscription. Ce choix résulte aussi d'une proximité de terrain entre PE et ATSEM dans leur quotidien professionnel.

Une fois les entretiens réalisés, l'ensemble du groupe a d'abord contribué à leur transcription (de septembre 2022 à janvier 2023) avant d'entrer dans la première phase d'analyse thématique (de janvier 2023 à mai 2023). Pendant cette phase, un padlad a été alimenté à distance avec des thèmes récurrents en rapport avec le quotidien et les expériences des ATSEM en contexte plurilingue et l'accueil des élèves bilingues émergents. Des extraits de corpus liés à ces thèmes ont ensuite été sélectionnés par le groupe. Les choix thématiques ont été guidés par la perspective de sélectionner pour une deuxième phase (de juin à décembre 2023) des entrées thématiques plus réduites (trois à cinq thèmes) mais fédératrices, incluant quelques extraits de corpus pour des podcasts. Ces podcasts intitulés « Questions métier », « Communiquer », « Les langues » et « Conseils à une débutante dans le métier » sont à écouter sur le site BILEM. Nous nous servons de ce travail pour l'analyse qui est présentée dans cet article.

Ici il s'agit d'une analyse thématique du discours des ATSEM sur leur travail dans un contexte plurilingue, sur leur rapport avec les élèves et leurs langues. L'analyse des données s'est basée sur la sélection d'épisodes significatifs qui a dévoilé les fils thématiques les plus communs liés à ces thèmes. L'analyse des fils thématiques communs dans le discours, suivant l'analyse de contenu (Burwitz-Melzer et Steininger 2016 ; Blanchet et Gotman 2015), est importante pour comparer et trianguler les résultats provenant de huit entretiens avec des ATSEM.

Les informatrices : 8 ATSEM travaillant dans des contextes plurilingues

Avant de nous intéresser au discours des ATSEM sur leur quotidien dans des contextes plurilingues et sur l'accueil qu'elles réservent aux élèves plurilingues, quelques informations supplémentaires sur ces informatrices. 7/8 ATSEM exerçaient leur métier depuis plus de 10 ans et 3/8 travaillaient même depuis plus de 25 ans en tant qu'ATSEM (ATSEM4, 7, 8). Plusieurs informatrices mentionnent d'avoir fait un CAP petite enfance et

d'avoir travaillé en tant que remplaçante / contractuelle ATSEM ou d'avoir travaillé à la cantine avant d'avoir réussi le concours d'ATSEM. Une seule informatrice (ATSEM5) a débuté récemment dans le métier (6 mois avant l'entretien). Elle est remplaçante d'ATSEM, et ceci presque un peu par hasard car elle avait déposé une candidature spontanée à la ville pour travailler à la cantine et pour l'entretien des locaux scolaires, et la ville lui avait proposé un remplacement d'ATSEM. Elle avait déjà fait fonction d'ATSEM dans le passé pendant une courte phase dans un contexte rural. Cette différence en termes d'expérience se reflète très clairement dans son discours qui est plus bref et plus hésitant par rapport à son quotidien de travail en général et ses pratiques dans un contexte plurilingue en particulier.

Les autres informatrices ont toutes travaillé dans différentes écoles en zone prioritaire mais aussi dans d'autres secteurs urbains. Plusieurs ATSEM ont fait le choix d'exercer leur métier en zone prioritaire, puisqu'elles se sentent plus utiles comme l'explique cette ATSEM :

[ATSEM1 :]⁸ c'est pour ça aussi que je suis revenue sur le secteur / c'est que je trouve qu'on a vraiment ce rapport avec les enfants / faut vraiment qu'on soit proche voilà / ils arrivent le matin / voilà le petit rituel du câlin voilà des fois des choses qu'ils n'ont pas forcément à la maison / être beaucoup plus proche des enfants en fait [...] voilà ce qui m'a manqué quand je suis partie ailleurs / c'est cette relation avec l'enfant qui était pas la même // voilà ailleurs ils savent mettre leurs chaussures faire leurs lacets mettre leur manteau // ils parlent français ils sont polis / heu: je me sentais inutile [*rires*] // voilà donc là je vais lui dire / c'est pas le même / c'est pas le même travail / quoi voilà // pas un rôle d'éduc mais voilà / un rôle un petit peu plus / un petit peu plus maternel / voilà c'est plus il faut être plus proche d'eux

L'ATSEM2 est à la seule à exprimer une forme de nostalgie par rapport à son lieu de travail en contexte rural qu'elle préférerait probablement par rapport à son lieu de travail actuel :

[ATSEM2 :] j'ai une expérience de 3 ans / dans un village où j'étais seule / avec l'institutrice et où on avait tous les niveaux il y avait qu'une classe maternelle donc ça a été une très très belle / très très belle expérience qui m'a: qui m'a beaucoup plu

Cette informatrice est d'ailleurs une des deux ATSEM (ATSEM1 et 2) qui évoquent qu'elles aussi sont issues de l'immigration et qu'elles parlent une des langues de leurs élèves (l'italien et l'espagnol) :

[ATSEM2 :] bon après moi je voulais juste vous dire que moi-même je suis allophone

E: oui

[ATSEM2 :] donc c'est vrai que j'ai un regard là-dessus qui est / qui est peut-être différent de d'une ATSEM qui est issue de d'une famille française /

donc moi j'ai aussi je me rappelle pas mais je sais que chez nous on parlait une langue et à l'école on parlait / une autre langue↓/ donc y'a eu toute cette intégration qui a du se se faire quoi

En outre, le discours permet d'apercevoir que les ATSEM chercheraient plus de reconnaissance à l'égard de leur travail quotidien à l'école :

[ATSEM8 :] le métier d'ATSEM n'est pas forcément reconnu / on voit l'enseignant / et on ne voit pas ce qu'on fait / et je trouve que: / beh de vous intéresser à notre statut eh à l'école ça nous valorise aussi / je trouve ça: // merci à vous [rire]

Ce sentiment d'exercer un métier qui reste en quelque sorte invisible et qui n'est pas reconnu rejoint la description de Montmasson-Michel (2021) qui parle des « actrices de l'ombre de l'école maternelle ». Mais cette thématique reste toute de même marginale dans les entretiens, et toutes les huit informatrices évoquent peu les difficultés qu'elles rencontrent dans leur métier et dans le travail quotidien. Elles livrent plutôt un ensemble de témoignages d'ATSEM qui semblent aimer leur métier et qui l'exercent avec enthousiasme et conviction. Leur discours montre clairement que la source de motivation se trouve dans leur rapport avec les élèves qui reconnaissent peut-être le plus ce qu'elles font dans le quotidien scolaire.

Le quotidien des ATSEM : Le rapport affectif avec les élèves

Les ATSEM décrivent les tâches du quotidien de leur travail qui correspondent entièrement à la variété décrite dans la fiche du métier (Fiche métier pôle emploi⁹). Aux questions sur leur rôle à l'école, les ATSEM font des réponses variées qui vont de « assister » et « aider » l'enseignant-e à des prises de position qui valorisent davantage leur statut et qui mentionnent le binôme enseignant-e – ATSEM (ATSEM8) et qui sont les propos des informatrices avec le plus d'expérience (plus de 25 années) :

[ATSEM7 :] on a un rôle à part entière on participe à la vie: éducative par rapport l'enfant↑ au même type que l'enseignant mais pas au plan pédagogique

Pour les enfants, la différence entre enseignant-e et ATSEM ne semble ni très importante ni claire, ce qui amuse plusieurs informatrices :

[ATSEM7 :] / les enfants m'appellent souvent maitresse [rire] / voilà bon ils savent très bien mon prénom mais souvent ils appellent maitresse / on est un peu la deuxième maitresse pour eux / donc ça se passe très bien / on est on est vraiment l'élément référent / au moment de la sieste / au moment du passage aux toilettes pour les petits bobos↑ / pour tous ces moments-là / et puis tous ce qui est arts plastiques tout c'est généralement l'ATSEM

9. Disponible à l'adresse : <https://infos.emploipublic.fr/article/agent-territorial-specialise-des-ecoles-maternelles-atsem-fiche-metier-eea-5402> (consulté le 10/02/2026).

qui fait ces activités / alors l'enfant est très proche de nous ça se passe très bien il n'y a pas de souci

Le rôle des ATSEM dans le quotidien scolaire des enfants permet d'instaurer une relation particulière et souvent affective entre les élèves et « leur » ATSEM qui est marquée par la « proximité » comme il est souligné dans l'extrait qui précède. Le côté « maternel » de l'école maternelle est finalement dévolu à ces femmes qui répondent volontiers à ce besoin des enfants qui se traduit, entre autres, par des contacts corporels avec eux. Ces dernières rassurent et sécurisent les enfants l'ayant besoin :

[ATSEM7 :] // c'est des échange:s // on remplace un petit peu leur maman↑ quand ils sont à l'école / ils se confient à nous / quand ils ont besoin de parle:r↑ // eh oui c'est c'est un rôle // je sais pas comme:nt vous dire / souvent ils pensent qu'on est leur mama:n / et ils viennent faire un petit câlin / ils ont besoin de: // d'un petit moment de d'affection // de oui quand ils sont tristes tout cela / ils viennent souvent vers l'ATSEM voilà / ils vont aussi vers la maitresse bien sûr voilà

[ATSEM2 :] y'a la sieste donc ça c'est aussi un moment assez particulier entre l'enfant / e:t et l'ATSEM parce que c'est l'endormissement / c'est la préparation / au: au moment calme / c'est rassurer l'enfant / c'e:st c'est ce petit rôle pas d'maman mai:s / de la personne un peu: qui est là pour rassurer pis s'il s'passe quelque chose / on sait qu'e:lle qu'elle est là qu'elle e:st qu'elle est présente↓

On peut constater qu'à aucun moment aucune des huit informatrices n'émet de discours négatif ou dévalorisant à l'égard du public scolaire et de la diversité linguistique et culturelle des élèves et des familles avec qui elles travaillent :

[ATSEM6 :] moi j'ai toujours aimé justement / ce publique ces enfants d'origine différente aussi bien pour eux que pour nous je me suis épanouie parce que justement je trouve que les parents ils sont sont très: très: très: sympathiques // voilà j'ai beaucoup apprécié ce public différent / c'est riche / c'est une richesse

[ATSEM7 :] ils sont tous très attachants ces enfants-là / qui // ont des nationalités différentes ils sont / ils sont vraiment tous // c'est oui c'est on vit les choses vraiment très bien tous les uns que les autres et les parents aussi les parents sont / vraiment abordables / agréables // tout ce mélange de couleu:rs de nationalités c'est // c'est très positif aussi / c'est bien // c'est la première fois que je travaille dans une école où il y a autant de nationalités différentes

Elles valorisent toutes le contexte de travail en zone prioritaire qu'elle désigne comme quelque chose de « bien », « riche », « agréable », « sympathique » etc. Ceci est sûrement à mettre en lien avec les politiques éducatives pratiquées (Bonacina-Pugh 2012) par les différent-e-s acteur-ice-s scolaires dans les six écoles. Voici le témoignage d'une ATSEM qui

avait demandé à son employeur de revenir en zone REP+ et qui l'explique par le rapport particulier, par la proximité avec les élèves dans ces écoles :

[ATSEM1 :] un enfant arrive en début d'année / il pleure parce qu'il comprend pas ce qu'on lui dit / il ne parle pas la langue et qu'arrivé au mois de juin / heu: qu'il est capable de nous demander des choses // de nous appeler de nous dire une phrase c'est une satisfaction qu'est // enfin moi j'aime bien / c'est pour ça aussi que je suis revenue sur ce secteur-là parce qu'on a des satisfactions qui donnent envie de faire ce qu'on fait [...] c'est que je trouve qu'on a vraiment ce rapport avec les enfants / faut vraiment qu'on soit proche / voilà

Une grande ouverture à l'égard des langues des élèves

L'ATSEM1 évoque dans ce dernier extrait de corpus l'aspect de l'entrée dans la langue française des enfants qui ne le parlent pas lorsqu'ils arrivent à l'école et sa « satisfaction », comme elle dit, de pouvoir accompagner l'élève sur ce chemin vers la langue de l'école. Il ressort du discours des ATSEM que la majorité (5/8) montre une grande ouverture à l'égard des langues des élèves. Elles considèrent les L1 des élèves comme tremplin pour entrer dans la langue française. Les huit entretiens témoignent de la conscience des ATSEM par rapport à leur rôle communicatif à jouer à l'égard des élèves bilingues émergents dans le processus de l'acquisition du langage et de l'entrée dans la langue de l'école à l'école maternelle :

[ATSEM8 :] les laisser en fait s'exprimer comme ils veulent dans leur langue / ou dans la langue de l'école / et ben en fait ils progressent beaucoup plus facilement / que de leur interdire de parler la langue // je trouve que c'est une faute / parce que justement ça les bloque / ça les rassure pas / et ils apprennent beaucoup plus vite la langue française en parlant leur langue qu'en interdisant de parler les autres langues // c'est pour ça que dans cette école là tout particulièrement / on travaille énormément sur toutes les langues de l'école / donc c'est voilà // je trouve qu'au contraire ils apprennent beaucoup plus facilement

[ATSEM2 :] j'ai un enfant qui parle / portugais penda:nt au moins une semaine ou quinze jours / il arrêta:it pas de nous dire cao cao cao cao cao c'est pas cao cao cao cao alors on regardait partout dans la classe cao cao e:t / d'un cou:p y'avait des peluches / il a pris un chien il a dit cao cao<!> // et ben voilà nous on a compris ce que c'était cao cao après il nous demandait cao cao et on lui donnait so:n son chien // donc j'pense que: on réussit à / si on donne un peu de: temps hein / on réussit quand même à: à se comprendre / et pis faut pas le couper de sa langue // d'origine

L'ATSEM8 explique que son école adopte une politique linguistique éducative qui intègre les langues des élèves et qu'elle voit les bénéfices d'un tel fonctionnement dans le processus d'apprentissage du français des élèves bilingues émergents. D'autres informatrices défendent également cette idée de ne pas « couper » (ATSEM2) les enfants de leur langue

d'origine. Il ressort clairement du discours qu'il ne s'agit pas d'un fonctionnement isolé des ATSEM mais du choix de la « politique linguistique pratiquée » des écoles qui se reflètent dans l'accueil que les ATSEM réservent aux langues des élèves et de leurs familles. Les ATSEM qui travaillent depuis plus longtemps nous expliquent que leur fonctionnement à l'égard des langues des élèves a évolué dans les dernières années vers une plus grande ouverture aux langues et cultures des familles dans les classes :

[ATSEM8 :] et moi mes 5 années ici m'ont énormément changée / parce qu'au départ je me disais comme beaucoup / non faut parler français pour qu'ils apprennent le français le plus rapidement possible / et le fait d'arriver ici il y a 5 ans j'ai changé complètement d'avis par rapport à ça / parce qu'on s'aperçoit que c'est beaucoup plus facile d'apprendre le français en parlant d'autres langues que en restant que sur le français

Plusieurs informatrices mentionnent leur propre volonté d'apprendre des mots dans les langues des familles afin de pouvoir rassurer les élèves dans leurs langues. Les extraits qui suivent témoignent des réactions positives de la part des élèves lorsque ces derniers entendent leurs langues de la bouche des ATSEM :

[ATSEM6 :] même nous on essaie de dire quelques mots dans leur langue / quelques petits mots / pour les apaiser / pour les calmer / par exemple en turc on sait dire quelques petits mots / et quelquefois ça sert / même s'il faut parler français bien entendu / mais quand on sait leur dire en turc « maman va venir » / « calme toi » / ça les rassure

[ATSEM8 :] moi j'aime aussi apprendre des mots dans d'autres langues et c'est un jeu // le petit romani / c'est ce qu'on disait / la titoua / c'est la tétine / et il la pleurait énormément au début/ donc à chaque fois en cours d'année / be:n je lui disais // ben non / plus la titoua (!) Et en fait je ne lui disais pas en français / et du coup / là on le voyait sourire // parce qu'il adore / et le fait de nous apprendre quelque chose / ils adorent aussi

Conclusion

Cette recherche collaborative réalisée sur le rôle des ATSEM dans l'accueil des élèves bilingues émergents à l'école maternelle a été initiée par des professeur-e-s des écoles qui mentionnaient leur importance dans le contexte scolaire. Le discours des ATSEM a montré que seulement les plus expérimentées parmi les informatrices revendiquent leur rôle complémentaire (Méjean *et al.* 2019) avec les enseignant-e-s en se définissant comme partenaire et binôme. Même si leur appartenance à la communauté éducative est ancrée aujourd'hui dans leurs missions (décret n° 2018-152), leur place à l'école parmi les acteur-ric-e-s de l'éducation ne trouve que peu de reconnaissance (Garnier 2016), ce qui se reflète durant les entretiens recueillis dans leur manière de se positionner. Elles reçoivent

une véritable reconnaissance avant tout des élèves, comme elles en témoignent en décrivant leur relation particulière. Les témoignages des ATSEM montrent que par leur proximité avec les élèves elles rendent l'école davantage « maternelle ». Les ATSEM jouent un rôle central dans le bien-être de l'enfant pendant les premières années à l'école, et encore plus dans des écoles situées en zone prioritaire avec des élèves aux besoins spécifiques. Nous avons pu montrer aussi que le discours des ATSEM est indirectement aussi un discours sur les politiques linguistiques éducatives des écoles. C'est dans ce contexte que nous avons pu montrer que les ATSEM font aujourd'hui pleinement partie de l'équipe éducative et adoptent au sein d'elle ces politiques qui, comme nous avons pu le voir dans le discours des ATSEM, étaient marquées dans les six écoles REP+ par la volonté d'inclure les langues et cultures des élèves à l'école. Les ATSEM font partie des acteur-rices qui les transforment en politiques éducatives pratiquées (Bonacina-Pugh 2012). Elles ont un rôle très important à jouer dans la mise en œuvre de ces pratiques au quotidien : elles accueillent les élèves avec leurs langues et les accompagnent vers le français. L'ouverture des ATSEM à l'égard de leur public scolaire et leur valorisation des élèves peut servir d'exemple pour l'accueil de tous les élèves à l'école française. Nombreux sont les propos des informatrices qui mettent en avant une attitude de l'écoute et de l'observation au lieu de vouloir être tout de suite dans l'action. C'est sûrement aussi un des aspects à relever dans le discours des ATSEM tout comme leur posture d'aller vers l'élève avec un esprit qui se reflète dans ce propos sur les diverses formes de la communication :

[ATSEM1 :] d'une manière ou d'une autre / on arrive à communiquer quand même

Nous avons opté dans cet article pour une méthodologie qui a accordé une place importante aux paroles des ATSEM afin d'apporter de la lumière à leur place « de l'ombre » (Montmasson-Michel 2021). Terminons avec un dernier témoignage qui met encore une fois l'ouverture à l'égard des diverses langues et cultures – le français inclus, bien entendu – en avant :

[ATSEM 2 :] je pense que: que ce soit pour un enfant qui parle français / ou qu'ce soit pour un enfant qui parle / une autre langue que le français // ce mélange / de sonorités / ce: mélange de culture↓/ permet / à tout le monde / une grande ouverture et je pense que ça ne peut que faciliter// la scolarité / des enfants par la suite

Bibliographie

- AUDRAS, Isabelle et LECLAIRE, Françoise, 2016, « Accueillir dans sa langue l'enfant et sa famille : S'appuyer sur les langues des familles pour la réussite de tous dès l'école maternelle », in Ann-Birte Krüger, Nathalie Thamin et Stella Cambrone-Lasnes (dir.), *Diversité linguistique et culturelle à l'école : Accueil des élèves et formation des acteurs. Carnets d'atelier de sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, p. 93-112.
- BALSIGER, Claudine et al. (dir.), 2012, *Éveil aux langues et approches plurielles : De la formation des enseignants aux pratiques de classe*, Paris, L'Harmattan.
- BECKERS, Jacqueline, 2007, *Compétences et identité professionnelles*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, chapitre « La construction de l'identité professionnelle : Fondements et conséquences méthodologiques », p. 141-199. DOI : <https://doi.org/10.3917/dbu.becke.2007.01>.
- BLANCHET, Alain et GOTMAN, Anne, 2015, *L'entretien*, 2^e édition, Paris, Armand Colin.
- BLANCHET, Philippe, 2021, « Éducation plurilingue », in Josiane Boutet et James Costa (dir.), *Dictionnaire de la sociolinguistique*, numéro hors série de *Langage et société*, p. 123-127. DOI : <https://doi.org/10.3917/l.s.hs01.0124>.
- BILLIEZ, Jacqueline et al., 2003, « Contacts de langues à l'école : Disjonctions et tentative de raccordements », in Jacqueline Billiez (dir.), *Contacts des langues : Modèles, typologies, interventions*, Paris, L'Harmattan, p. 301-315.
- BONACINA-PUGH, Florence, 2012, « Researching "Practiced Language Policies" : Insights from Conversation Analysis », *Language Policy*, vol. 11, n° 3, p. 213-234. DOI : <https://doi.org/10.1007/s10993-012-9243-x>.
- BUCHETON, Dominique, 2021, *Les gestes professionnels dans la classe : Éthique et pratiques pour les temps qui viennent* (2019), Paris, ESF sciences humaines.
- BURWITZ-MELZER, Eva et STEININGER, Ivo, 2016, « Inhaltsanalyse », in Daniela Caspari et al. (dir.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*, Tübingen, Narr, p. 256-268.
- CANDELIER, Michel et CASTELLOTTI, Véronique, 2013, « Didactique(s) du (des) plurilinguismes », in Jacky Simonin et Sylvie Wharton (dir.), *Sociolinguistique du contact : Dictionnaire des termes et concepts*, Lyon, ENS Éditions, p. 179-221. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.enseditions.12435>.

CANUT, Emmanuelle, ESPINOSA, Natacha et VERTALIER, Martine, 2013, « Corpus et prise de conscience des processus interactionnels d'apprentissage du langage pour repenser les pratiques enseignantes en maternelle », dans Henry Tyne *et al.* (dir.), *Corpus et apprentissage du français : Approches pratiques*, numéro de *Linx*, n° 68-69, p. 69-93. <https://doi.org/10.4000/linx.1489>.

CASNAV (de l'Académie de Besançon), KRÜGER, Ann-Birte, SIMONIN, Marie-Claire et THAMIN, Nathalie (2019-), *BILEM – Bilinguisme en maternelle et au cycle 2 : Ressources pour l'accompagnement des élèves, des familles et des professionnels de l'éducation*, site internet disponible à l'adresse : <https://bilem.ac-besancon.fr> (consulté le 10/12/2026).

DRAGHICI, Cornelia Carmen, 2019, *Portraits d'enfants de migrants à l'école maternelle : Développement des répertoires de pratiques des jeunes enfants dans différents contextes linguistiques et culturels*, thèse de doctorat, Université Paris-Nord-Paris XIII. Disponible à l'adresse : <https://theses.hal.science/tel-03228135> (consulté le 30/01/2026).

GARNIER, Pascale, 2008, « Des "relais" entre école et familles : Les atsem », in Martine Kherroubi (dir.), *Des parents dans l'école*, Ramonville-Saint-Agne, Éres, p. 139-178. DOI : <https://doi.org/10.3917/eres.kherr.2008.01.0139>.

GARNIER, Pascale, 2010, « Coéduquer à l'école maternelle : Une pluralité de significations », in Sylvie RAYNA, Marie-Nicole RUBIO et Henriette SCHEU (dir.), *Parents-professionnels : La coéducation en question*, Toulouse, Éres, p. 119-126. DOI : <https://doi.org/10.3917/eres.scheu.2010.01.0119>.

GARNIER, Pascale, 2016, *Sociologie de l'école maternelle*, Paris, PUF. DOI : <https://doi.org/10.3917/puf.garni.2016.01>.

GARNIER, Pascale, 2020, « L'obligation d'instruction dès l'âge de trois ans : Un tournant dans l'histoire de l'école maternelle en France », *Revue internationale de communication et socialisation*, vol. 7, n° 1-2, p. 1-16. Disponible à l'adresse : https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2021/07/RICS_2020-Vol-7-1_Garnier-L_obligation-d_instruction-de%CC%80s-l_a%CC%82ge-de-trois-ans-14-11-2020.pdf (consulté le 30/01/2026).

KRÜGER, Ann-Birte et THAMIN, Nathalie, 2019, « Les représentations des enseignants à l'égard du Français langue de scolarisation : Enjeux et défis », in Virginie Conti, Laure Anne Johnsen et Jean-François De Pietro (dir.), *Des mots et des langues qui nous parlent... Représentations langagières, enseignement et apprentissage*, Neuchâtel, IRDP, p. 127-148. Disponible à l'adresse : <https://www.irdp.ch/institut/mots-langues-nous-parlent-3183.html> (consulté le 30 janvier 2026).

KRÜGER, Ann-Birte et THAMIN, Nathalie, 2021, « Inclusion strategies for emergent bilingual pupils in preschool in France : Empowering parents. The importance of the school-home relationship », in Latisha Mary, Ann-Birte Krüger et Andrea Young (dir.), *Migration, Multilingualism and Education : Critical Perspectives on Inclusion*, Bristol, Multilingual Matters, p. 222-241.

KRÜGER, Ann-Birte et THAMIN, Nathalie, 2024, « Recherche collaborative Bilinguisme à la maternelle et au cycle 2 : Développement professionnel et espace de (trans-) formation », in Petra Daryai-Hansen et al. (dir.), *Transitions dans l'éducation plurilingue*, numéro de *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*, vol. 12, n° 1, p. 290-311. DOI : <https://doi.org/10.46364/njltl.v12i2.1315>.

MÉJEAN, Claudie, MARZOUK, Viviane et VASSE, Thierry, 2019, *Enseignants-ATSEM, des professionnalités complémentaire*, Paris, Réseau Canopé.

MIGUEL-ADDISU, Véronique et THAMIN, Nathalie, 2020, « Présentation : Les recherches collaboratives en didactique des langues, orientations actuelles », in Véronique Miguel-Addisu et Nathalie Thamin (dir.), *Recherches collaboratives en didactique des langues : Méthodes, savoirs, enjeux*, numéro de *Recherches en didactique des langues et des cultures*, vol.17, n° 2. DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.7276>.

MONTMASSON-MICHEL, Fabienne, 2021, « Lumière sur les ATSEM, ces actrices de l'ombre des écoles maternelles », *The Conversation*. Disponible à l'adresse : <https://theconversation.com/lumiere-sur-les-atsem-ces-actrices-de-lombre-des-ecoles-maternelles-163823> (consulté le 30/01/2026).

MOORE, Danièle, 2006, *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier.

SIMONIN, Marie Clair, 2024, *Rôle de la langue première dans l'apprentissage du français à l'école maternelle*, Universités Lille. Disponible à l'adresse : <https://www.theses.fr/s336031> (consulté le 10/02/2026).

SIMONIN, Marie Claire et THAMIN, Nathalie, 2018, « Recherche collaborative à l'école maternelle et socialisation plurilingue », in *La recherche en éducation : Vers de nouvelles interfaces*, numéro de *Diversité*, n° 192, p. 131-136. DOI : <https://doi.org/10.3406/diver.2018.4712>.

THAMIN, Nathalie, 2020, « Co-construire des pratiques professionnelles en contexte de maternelle : Formation des enseignants à la didactique du plurilinguisme », in Stéphanie Galligani et Monica Vlad (dir.), *Didactique du plurilinguisme et formation des enseignants : Contextes, dispositifs et perspectives*, numéro de *Recherches et applications*, n° 67, p. 111-121.

VINATIER, Isabelle et MORRISSETTE, Joëlle, 2015, « Les recherches collaboratives : Enjeux et perspectives », in Isabelle Vinatier et Jean-Luc Rinaudo (dir.), *Rencontres entre chercheurs et praticiens : Quels enjeux ?*, numéro de *Carrefours de l'éducation*, n° 39, p. 137-170. DOI : <https://doi.org/10.3917/cdle.039.0137>.

YOUNG, Andrea, 2013, « Pour une meilleure prise en compte de la diversité linguistique et culturelle des jeunes enfants : Un exemple de formation d'assistantes maternelles (ATSEM) », *in* Christine Helot et Marie-Nicole Rubio (dir.), *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant*, Toulouse, Érès, p. 195-224. DOI : <https://doi.org/10.3917/eres.helot.2013.01.0195>.

Conventions de transcription

/	pause courte (moins d'une seconde)
//	pause moyenne (1 à 2 secondes environ)
///	pause longue (2 à 3 secondes environ)
:	allongement vocalique
[RIRE]	« non-mots »
<!>	attitude discursive marquant l'exclamation
↑	intonation montante
↓	intonation descendante
→	rythme rapide (encadrement par le symbole)
←	rythme lent (encadrement par le symbole)
>	forte intensité de la voix (encadrement par le symbole)
<	faible intensité de la voix (encadrement par le symbole)
(...)	courte séquence non transcrite