
TROISIEME CONCOURS D'ATSEM PRINCIPAL DE 2EME CLASSE 2021

Epreuve écrite d'admissibilité :

Série de trois à cinq questions à réponse courte posées à partir d'un dossier succinct remis aux candidats portant sur les problèmes susceptibles d'être rencontrés par un agent territorial spécialisé des écoles maternelles dans l'exercice de ses fonctions.

Coefficient : 1
Durée : 2 heures

Ce sujet comprend 11 pages. Veuillez vérifier qu'il soit complet et bien imprimé.

A LIRE ATTENTIVEMENT AVANT DE TRAITER LE SUJET

- Vous devez répondre aux questions sur votre copie (et non sur le sujet) en reportant le numéro de la question traitée. Vous pouvez traiter les questions dans l'ordre qui vous convient.
- Les feuilles de brouillon ne seront pas corrigées par les correcteurs.
- Seuls sont autorisés les stylos non effaçables, plumes ou feutres d'encre NOIRE ou BLEUE (sont interdits les billes effaçables type « friXion »). L'utilisation de plus d'une couleur, d'une couleur non autorisée, d'un surligneur pourra être considérée comme un signe distinctif.
- Vous ne devez faire apparaître aucun signe distinctif dans votre copie, ni votre nom ou un nom fictif, ni signature ou paraphe. Aucune référence (nom de collectivité, nom de personne...), autres que celles figurant le cas échéant sur le sujet ou dans le dossier, ne doit apparaître dans votre copie. Le non-respect de ces règles peut entraîner l'annulation de la copie par le jury.

**Vous pouvez traiter les questions dans l'ordre qui vous convient.
Les réponses attendues doivent être rédigées.**

Question 1 : (2 points)

En vous référant au document 1, intitulé « la crise du Covid amplifie le malaise des ATSEM », expliquez en quoi la crise du Covid-19 et les protocoles sanitaires mis en place dans les écoles peuvent être vécus comme une régression.

Question 2 : (6 points)

Le décret n° 92-850 du 28 août 1992, modifié, portant statut particulier du cadre d'emploi des ATSEM, précise dans son article 2 que les ATSEM "peuvent également assister les enseignants dans les classes ou les établissements accueillant des enfants à besoin éducatifs particuliers."

2-1 Expliquez ce que recouvre cette expression spécifique "enfants à besoins éducatifs particuliers".
Donnez deux exemples. (2 points)

2-2 Pour permettre à l'ATSEM de réaliser cette mission de manière efficiente, que peut selon vous mettre en place l'employeur ? Argumentez votre réponse en quelques lignes en citant des actions concrètes. (4 points)

Question 3 : (5 points)

À partir du document 3 qui est un exemple de journée-type de l'enfant de petite section à l'école maternelle distribué aux familles, expliquez pour chaque étape de la journée quel est le rôle de l'ATSEM auprès de l'enseignant et des enfants. Votre réponse sera rédigée en quelques lignes pour chaque étape. Traitez l'étape Récréation une seule fois.

Question 4 : (5 points)

En vous appuyant sur le document 4,

4-1 Définissez le développement social et affectif (1 point)

4-2 Et citez les grandes étapes du développement social et affectif d'un enfant de maternelle (4 points)

Question 5 : (2 points)

Le document 5 est un article de la Gazette des communes publié le 6 mars 2018 intitulé « Un décret clarifie les missions des ATSEM ».

A la lecture de ce document, expliquez les changements introduits par le décret du 1^{er} mars 2018 pour le métier d'ATSEM ?

Liste des documents joints :

- Document 1 :** « La crise du Covid amplifie le malaise des ATSEM » - Site internet de la Gazette des communes - Michèle FOIN - 16/06/2020 (1 page)
- Document 2 :** Décret n° 92-850 du 28 août 1992, article 2, portant statut particulier du cadre d'emplois des agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles - légifrance - (1 page)
- Document 3 :** La journée-type de mon enfant de petite section à l'école maternelle (1 page)
- Document 4 :** Extraits « le développement de l'enfant » - site internet Eduscol - 15/10/2012 (4 pages)
- Document 5 :** « Un décret clarifie les missions des ATSEM » - Site internet de la Gazette des communes - Catherine MAISONNEUVE - 06/03/2018 (2 pages)

Documents reproduits avec l'autorisation du CFC

Certains documents peuvent comporter des renvois à des notes ou à des documents non fournis car non indispensables à la compréhension du sujet.

La crise du Covid amplifie le malaise des Atsem

Publié le 16/06/2020 • Par [Michèle Foin](#) • dans : [Actu expert Education et Vie scolaire](#), [Actu expert santé social](#), [France](#), [Toute l'actu RH](#)

Aujourd'hui, les Atsem vivent le protocole sanitaire comme une régression de leur métier et s'estiment les grands oubliés de la crise sanitaire. La colère gronde chez les agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (Atsem). Si l'on a beaucoup parlé des enseignants sur le front durant le confinement, les Atsem, eux aussi très présents, ont eu l'impression d'être transparents. « Nous avons été oubliés médiatiquement ! » regrette Isabelle Dubois, cofondatrice du collectif Atsem national qui compte 3 000 membres. Et ce n'est pas la réouverture des écoles le 11 mai 2020, et les contraintes du protocole sanitaire, qui vont leur remonter le moral. « C'est un retour aux années 50, quand les Atsem étaient là pour faire Dame Pipi ! » s'étrangle Ludovic Viennet, Atsem dans une école située en réseau d'éducation prioritaire renforcée à Lyon (7 200 agents, 516 000 hab). Des dizaines de témoignages similaires sur les réseaux sociaux montrent à quel point la déception est partagée. « Mon travail n'est plus le même. On fait énormément de ménage et de désinfection, dès qu'un enfant touche un objet ! » témoigne Edgar, Atsem lui aussi à Lyon.

Retour de l'hygiène

Or, cela fait des années que ces agents de la catégorie C se battent pour faire partie de la communauté éducative. D'abord « femmes de service » uniquement chargée de l'entretien des locaux, ces agents, à 99 % des femmes, ont, au fil des ans, gagné des prérogatives éducatives, surtout depuis la réforme des rythmes scolaires en 2013. « Nous craignons un retour en force de l'hygiène », s'alarme Isabelle Dubois. Une situation qui varie d'une collectivité, voire d'une école à l'autre. Ainsi, Patricia, Atsem dans une petite commune de Seine-et-Marne, s'estime chanceuse. « Mon école est récente et moderne. Neuf élèves sont accueillis dans ma classe, et chaque enfant a ses propres toilettes, ce qui évite de les désinfecter à chaque passage », explique-t-elle. Dans d'autres collectivités, comme à Rennes (2 800 agents, 216 800 hab.), ce sont les agents d'entretien qui sont chargés du nettoyage des classes. « Pour les Atsem, le nettoyage ne représente que trente minutes quotidiennes », estime François Mesure, responsable de la direction « éducation enfance ».

Besoins affectifs

Reste que la distanciation physique imposée par le Covid-19 entre en contradiction avec les besoins affectifs des jeunes enfants. « Le protocole est tellement strict que nous ne pouvons pas toucher un élève qui pleure ! Ce ne sont pas des conditions d'accueil pour des tout-petits », s'alarme Isabelle Dubois. « Ce protocole est totalement disproportionné, convient François Mesure. Il faut rassurer les Atsem sur leurs responsabilités, et faire confiance à leur bon sens professionnel. Certes, il y a une réalité administrative et sanitaire, mais nous devons aussi tenir compte de la santé affective des enfants. » Edgar, quant à lui, s'est surpris à donner la main à une petite fille qui traînait pour aller aux toilettes : « On essaie d'appliquer les consignes. Mais quand un enfant a besoin d'un câlin, on lui donne. Dans mon école, c'est implicite », admet-il. La prise en compte de leur avis dans la mise en œuvre du protocole sanitaire aide aussi les agents à en supporter la lourdeur. « Nous sommes très vigilants à entendre les demandes des Atsem pour leur simplifier le travail et veiller à garantir leur sécurité », assure Caroline Cordier, directrice générale adjointe chargée de l'éducation à Poissy (850 agents, 37 40 hab, Yvelines). Contrairement à Edgar, Patricia a été associée à la mise en place du protocole, et a pu organiser son planning avec ses collègues. Elle ne regrette qu'une chose : que personne à la mairie ne leur ait demandé si tout se passait bien...

Des maires sans scrupules

Le 16 mars, le collectif Atsem national alertait Olivier Dussopt, secrétaire d'Etat auprès du ministre de l'Action et des comptes publics, de situations qu'il jugeait abusives concernant les Atsem durant le confinement, comme l'emploi dans des services qui ne correspondent pas à leur cadre d'emplois. Il s'agissait par exemple des services des espaces verts ou de l'entretien des bâtiments communaux. Un maire est même allé jusqu'à exiger des Atsem qu'elles viennent travailler avec leurs enfants pour garder les enfants des personnels soignants, en plus de ceux du personnel communal. Ce à quoi le secrétaire d'Etat a répondu que les maires ne pouvaient pas envoyer les Atsem où bon leur semblait, hors de leur cadre d'emplois, si ce n'était « pour des services essentiels à la Nation », comme celui d'assurer le service minimum des enfants du personnel soignant.

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

(...)

Article 2 : Modifié par le décret n° 2018-152 du 1er mars 2018

Les agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles sont chargés de l'assistance au personnel enseignant pour l'accueil et l'hygiène des enfants des classes maternelles ou enfantines ainsi que de la préparation et la mise en état de propreté des locaux et du matériel servant directement à ces enfants.

Les agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles appartiennent à la communauté éducative. Ils peuvent participer à la mise en œuvre des activités pédagogiques prévues par les enseignants et sous la responsabilité de ces derniers. Ils peuvent également assister les enseignants dans les classes ou établissements accueillant des enfants à besoins éducatifs particuliers.

En outre, ils peuvent être chargés de la surveillance des enfants des classes maternelles ou enfantines dans les lieux de restauration scolaire. Ils peuvent également être chargés, en journée, des missions prévues au premier alinéa et de l'animation dans le temps périscolaire ou lors des accueils de loisirs en dehors du domicile parental de ces enfants.

La journée-type de mon enfant de petite section à l'école maternelle :

Horaire	Activité
8h30 / 8h45	Accueil dans la classe
8h45 / 9h30	Regroupement / rituels
9h30 / 10h	collation
10h / 10h30	récréation
10h30 / 11h30	ateliers
11h30 / 13h30	Temps du midi
13h30 / 15h	sieste
15h / 15h30	récréation
15h30 / 16h15	Regroupement / retour au calme

Le développement de l'enfant - Eduscol - 15/10/2012 (extrait)

Les étapes du développement de l'enfant font l'objet de nombreux travaux qui permettent de mettre au jour les périodes et les moments charnières dans le développement langagier, cognitif, social et affectif, sensoriel et moteur de l'enfant.

Mieux comprendre le développement de l'enfant

Depuis le siècle dernier, les chercheurs tels que Wallon, Vygotsky, Piaget ou Bruner ont mis en évidence des repères dans le développement de l'enfant, l'importance de l'action de l'enfant sur son environnement et celle des interactions, notamment dans la maîtrise du langage.

Les travaux plus récents ont montré toutefois que le développement est irrégulier, non linéaire, qu'il comporte aussi des stagnations, voire des régressions, et la notion de stade de développement a été remise en cause. Des capacités nombreuses et complexes ont été mises en évidence chez les bébés, dans la manière dont ils appréhendent le monde physique et le monde psychologique, grâce à de nouvelles méthodes d'investigation.

Le développement ne va pas non plus systématiquement du concret vers l'abstrait et il existe des décalages selon les types de problèmes que les enfants ont à résoudre : la variabilité, interindividuelle et intra-individuelle, est une caractéristique fondamentale du développement, et l'enfant doit non seulement construire de nouvelles stratégies d'apprentissage, mais aussi inhiber des stratégies antérieures.

D'autres travaux ont permis de mieux comprendre comment les enfants se construisent non seulement des représentations du monde physique, mais aussi une « théorie de l'esprit », c'est-à-dire une représentation des désirs, des savoirs, des croyances d'autrui. Ils ont permis aussi de repenser les rapports des enfants à l'imaginaire et comment la fiction peut les aider à résoudre des problèmes et à penser logiquement.

C'est dans l'interaction entre développement et apprentissage, avec le guidage de l'enseignant, que l'enfant va évoluer, construire des concepts, développer son langage en lien avec le développement de ses capacités motrices, émotionnelles et sociales.

(...)

Le développement cognitif

Les débuts du développement cognitif

Les débuts du développement cognitif ont pendant longtemps été explorés à travers les activités motrices des bébés (atteintes manuelles d'objets, déplacements exploratoires, etc.), ce qui a conduit à sous-estimer leurs capacités cognitives précoces.

Or les capacités de discrimination et de catégorisation des bébés leur permettent déjà d'exercer leur intelligence, en repérant des différences entre des éléments sonores, des images, des odeurs, etc., qu'il s'agisse d'objets physiques ou d'êtres humains. Ils peuvent également trouver ce qu'il y a d'identique entre des éléments, malgré leurs différences, et distinguer par exemple des visages de femmes des visages d'hommes.

Ils manifestent dès les premières semaines de vie une représentation de leur propre corps et sont surpris si l'image qui leur est renvoyée sur un écran ne correspond pas à la réalité perçue. Ils ne vivent donc pas dans une confusion entre soi et le monde, comme on le pensait il y a encore quelques dizaines d'années.

On sait également que les objets continuent d'exister pour les bébés lorsqu'ils disparaissent et que la permanence des objets se construit dès les premiers mois de la vie, car des bébés de quelques semaines peuvent anticiper la trajectoire d'un objet qui disparaît derrière un écran, par exemple.

La formation des concepts et les théories naïves

Les recherches des 20 dernières années ont profondément renouvelé notre conception de l'évolution de la formation des concepts.

Alors que Piaget s'était intéressé au développement de la pensée logique, les travaux plus récents ont considéré la catégorisation des objets réels. Les jeunes enfants construisent des représentations conceptuelles autour des exemplaires typiques d'une catégorie, ceux ayant de nombreuses propriétés communes, sur la base de la distribution statistique de ces propriétés, perceptives ou non, dans les objets du quotidien.

À partir d'un petit nombre de catégories très larges (par exemple : vivant, animé ou inanimé), ils vont construire d'autres concepts plus spécifiques, selon la fréquence des propriétés des objets réels qu'ils rencontrent. Ils construisent aussi (18 mois-2 ans) des schémas d'événements (scripts), à partir des événements quotidiens routiniers (déjeuner, prendre un bain), pour représenter les proximités spatiales et temporelles des actions et les interactions qui s'y développent.

Les catégories taxonomiques se développent plus tardivement, mais certaines sont précoces (animé/non animé) et elles ne se substituent pas aux catégories perceptives et schématiques qui continuent à être utilisées bien au-delà de la petite enfance.

Par ailleurs, les enfants manifestent aussi une certaine flexibilité catégorielle, qui leur permet d'inscrire un objet dans des catégories de nature différente, thématique ou taxonomique (chat / famille ou maison, animal, etc.).

Ils développent également des théories naïves du monde physique et du monde mental, c'est-à-dire des représentations abstraites, organisées et cohérentes de la manière dont le monde fonctionne. Ils les utilisent en l'état, tant que les faits sont compatibles avec ces théories, et les modifient lorsque ce n'est pas le cas. On peut faire un parallèle entre l'évolution de ces théories naïves et celle des théories scientifiques.

L'imagination et le raisonnement logique

L'imagination, longtemps considérée comme caractéristique de la pensée de l'enfant, déconnectée de la réalité, apparaît aujourd'hui comme une aide au développement cognitif et affectif de l'enfant : elle aide à connaître le réel et permet de penser logiquement sur d'autres possibles (pensée contrefactuelle).

Le jeu symbolique sollicite l'imagination de l'enfant et permet de comprendre les conséquences d'une action simulée et le déroulement de la chaîne des actions dans une situation fictive. Imagination et pensée contrefactuelle nourrissent le raisonnement de l'enfant et le langage joue un rôle de médiateur dans cette pensée de ce qui n'existe pas ou existerait si...

Quelques étapes du développement cognitif

0-3 mois : Discrimine des stimuli visuels ou auditifs. Anticipe du regard la trajectoire d'un objet. Manifeste une préférence pour la nouveauté.

4-6 mois : Reproduit des événements fortuits intéressants, catégorise des éléments différents selon une propriété commune.

7-9 mois : Ajuste ses comportements aux caractéristiques d'un objet (forme, volume, poids, etc.).

10-12 mois : Anticipe les événements, construit une tour, peut suivre la ligne du regard de l'adulte.

1 - 2 ans : Expérimentation active, identifie des parties du corps.

2 - 3 ans : Identifie les objets par l'usage, prend en compte le point de vue d'autrui (oriente un objet pour qu'un adulte le voit).

3 - 4 ans : Acquisition de concepts d'espace, de temps, de quantité. Utilise les principes du comptage.

4 - 5 ans : Est attentif à sa performance, capable de classification et de sériation.

5 - 6 ans : Début de la conservation (comprend que la grandeur d'une collection d'éléments reste la même quelle que soit la manière dont elle est présentée). Dessine un bonhomme, écrit son prénom.

7-11 ans : Opérations concrètes, logique du nombre. Morale pré-conventionnelle : les conséquences des actions (exemple : punition), en déterminent la valeur morale.

Et après... : Pensée hypothético-déductive, morale conventionnelle, capacité à se référer à des principes généraux plutôt qu'à des opinions particulières, relativisme des jugements.

Le développement social et affectif

Les enfants expriment leurs émotions et tissent des liens avec les personnes qui s'occupent d'eux dès les débuts de la vie. Ils construisent des représentations d'eux-mêmes et de leur identité. Ils développent également leur compréhension des émotions et des pensées d'autrui.

Les émotions

L'émotion est à la fois un fait physiologique (réaction musculaire, cri, « rouge aux joues ») et un fait social, car l'émotion d'un enfant devient souvent celle de l'entourage, grâce aux réactions qu'elle suscite.

Les échanges émotionnels sont indispensables au bébé et leur absence peut entraver le développement et l'équilibre affectif. Il existe une continuité des émotions au cours de la vie, même si elles s'expriment d'une manière différente et ne sont pas suscitées par les mêmes causes.

Aux émotions de base (joie, surprise, dégoût, tristesse, peur, colère) s'ajoutent à partir de la deuxième année des émotions secondaires de fierté, culpabilité, embarras, honte, avec le développement de la capacité de l'enfant à évaluer ses propres actions.

Les expressions faciales correspondantes sont reconnues précocement et dans des sociétés très différentes, ce qui laisse penser qu'elles sont universelles, voire innées.

Les premiers comportements de régulation des émotions sont d'ordre réflexe (sucrer son pouce calme le bébé). Le développement cognitif et moteur permet des régulations plus complexes pour éviter les émotions désagréables et les réactions de l'entourage ont un impact important (apaisement, valorisation de l'expression des émotions).

Les relations avec autrui et l'attachement

Un enfant développe des relations d'attachement avec les personnes qui sont prêtes à partager ses émotions.

Vers 3 mois, il manifeste des réponses différentes selon les personnes et développe des liens affectifs spécifiques avec celles qui prennent soin de lui. C'est le début de l'attachement, qui se manifeste pleinement vers 6 mois et s'accroît jusqu'à 18 mois - 2 ans environ, à travers la recherche et le maintien de la proximité physique avec une personne privilégiée qui constitue une « base de sécurité » vers laquelle on peut revenir et qui peut réconforter en cas de besoin.

À 2 ans, la plupart des enfants ont tissé des liens d'attachement avec plusieurs personnes et vont élargir progressivement leurs relations à travers leurs expériences de socialisation et les amitiés qu'ils construisent avec d'autres enfants.

L'attachement contribue au développement des compétences sociales et cognitives en procurant un sentiment de sécurité pour explorer le monde et de nouvelles situations. La plupart des enfants ont un attachement « sécurisé » à leur(s) parent(s) ; il arrive que des relations positives avec d'autres personnes - adultes ou enfants - compensent un attachement peu sécurisé avec les parents.

Les représentations de soi et la construction de l'identité

L'émergence de la conscience de soi est progressive : elle est liée aux expériences perceptives du corps, d'un corps situé par rapport aux objets physiques de l'environnement et par rapport aux personnes avec lesquelles le bébé développe des interactions.

Dans la continuité des expériences prénatales (le fœtus suce son pouce), le bébé manifeste une coordination efficace entre sa main et sa bouche et il réagit différemment aux actions de ses propres doigts et des doigts d'autrui sur son visage, en recherchant l'origine des seconds, et bien plus rarement des premiers.

À 6 semaines, il manifeste une connaissance implicite de son corps comme un tout différencié, situé et agent dans l'environnement. À 3 mois, il différencie sa propre expérience corporelle, dans laquelle la vue de son corps correspond à ses propres mouvements, et ce qui n'y correspond pas. Les expériences avec autrui, la réciprocité des échanges et l'attention partagée vont contribuer à l'émergence (vers 18 mois) et au développement de la « co-conscience de soi », lorsque l'image de soi devient aussi le reflet de soi tel qu'autrui le perçoit.

L'image corporelle se construit dès la petite enfance et elle évolue avec les changements somatiques, y compris à l'adolescence. Les représentations de soi comportent des éléments descriptifs (l'image de soi) et évaluatifs (l'estime de soi).

L'identité correspond à la recherche d'une cohérence personnelle qui intègre les représentations de soi à travers le temps. Par exemple, la plupart des enfants, sauf anomalie génétique, naissent garçon ou fille, mais l'identité sexuée est le résultat d'un processus de développement psychologique (reconnaissance de dimensions biologiques ; adoption de comportements marqués culturellement ; adhésion à des rôles sociaux).

Les représentations du monde mental

Les enfants ne construisent pas seulement des représentations du monde physique, mais ils développent aussi une « théorie de l'esprit », c'est-à-dire une représentation des états mentaux (désirs, pensées, croyance d'autrui) et du fait que ces états peuvent être différents de leurs propres états.

Ces représentations sont en pleine construction entre 3 et 7 ans, selon plusieurs étapes dans la compréhension du point de vue d'autrui : compréhension des différences de désirs et de goûts, puis des différences de croyances et de savoirs, et plus tardivement, des fausses croyances.

Se représenter les pensées d'autrui est l'objet d'un lent développement, au-delà de l'école maternelle : parvenir à se mettre à la place d'autrui, maîtriser la relation entre causes et conséquences des actions, analyser les intentions et la réciprocité des relations. Vers 12 ans, les enfants commencent à analyser les actions d'une personne en fonction des circonstances, de sa personnalité et de ses relations avec autrui, en lien avec le développement du jugement moral.

Quelques étapes du développement social et affectif

0-3 mois : Tourne les yeux en direction de la partie du corps touchée. Sourire social, mimique de surprise.

4-6 mois : Tourne la tête vers une source sonore, prolonge l'interaction en souriant.

7-9 mois : Réciprocité dans les échanges. Manifeste un attachement sélectif.

10-12 mois : Réagit différemment aux proches et aux inconnus. S'ajuste à des demandes.

1 - 2 ans : Comprend les expressions faciales d'autrui, répète les actions qui font rire.

2 - 3 ans : Attachements multiples. Se reconnaît dans un miroir. Jeux symboliques.

3 - 4 ans : Identifie plusieurs parties du corps. Attend son tour. Aime aider les autres. Critique autrui.

4 - 5 ans : Comprend l'état mental d'autrui. Joue à des jeux de compétition. Stabilité du genre (se reconnaît comme garçon ou fille).

5 - 6 ans : Sait se contrôler. Choisit ses amis. Négocie avec l'adulte.

7 - 11 ans : Identité de genre (conformité à des référents culturels) et ségrégation sexuelle. Différencie réel et virtuel.

Et après... : Évolutions de l'estime de soi. Relations amoureuses, puis de couple. Responsabilité pénale (13 ans). Évolution des relations parents/enfants et des rôles sociaux. Orientation scolaire et choix professionnels.

(...)

Un décret clarifie les missions des ATSEM

Publié le 06/03/2018 • Par [Catherine Maisonneuve](#) • dans : [Actu expert Education et Vie scolaire](#), [Actu expert santé social](#), [France](#), [Toute l'actu RH](#)

(...)

Chiffres-clés

Au 31 décembre 2014, la Fonction publique territoriale compte 54 654 Atsem soit 3% du total de ses effectifs, dont :

- 46 962 fonctionnaires (85,9%) ;
- 7 692 contractuelles.

Leur taux de féminisation est de 99,6% et la part des plus de 55 ans est de 23,5%.

Le texte était très attendu par des Atsem se sentant souvent ballottées entre l'entretien, le périscolaire, et le scolaire. La concertation aura duré plusieurs mois, après le top départ des manifestations et grèves de fin 2016-début 2017, la publication dans la foulée d'un [rapport](#) du Conseil supérieur de la fonction publique territoriale (CSFPT), puis le 27 octobre celle du rapport des Inspections générales de l'administration et de l'Education nationale, avec, à la clé, l'[engagement du Gouvernement](#) à réformer leur statut.

« Appartenance » à la communauté éducative

« L'Atsem et l'enseignant forment souvent un duo soudé et complémentaire », déclarait le 2 février 2017 l'ancienne ministre de la fonction publique Annick Girardin, mais, dans les textes, ces agents des collectivités territoriales « participaient » seulement à la communauté éducative. Aujourd'hui, avec le [décret du 2018-152](#) du 1er mars, elles « appartiennent » à la communauté éducative: le décret entérine donc l'évolution de leur rôle et le renforcement des missions éducatives qu'elles remplissent sur le terrain, notamment depuis la réforme des rythmes scolaires en 2013. Ces missions n'étaient pas inscrites dans la définition de leur métier.

Reste un point d'interrogation. Auparavant, les Atsem pouvaient « assister les enseignants dans les classes ou établissements accueillant des enfants handicapés » mais c'était avant l'entrée à l'école des auxiliaires de vie scolaire, leur reconnaissance puis leur professionnalisation. La question de « qui fait quoi ? » s'est posée. Et continue de se poser ; désormais il est question d'enfants « à besoins éducatifs particuliers » ce qui recouvre les enfants en situation de handicap, avec le même risque (souligné par les représentants des maires au CSFPT) que l'État pallie par les Atsem l'absence d'AVS... En plus, la notion de « besoins éducatifs particuliers » récente dans le système éducatif français, recouvre aussi les enfants en grande difficulté d'apprentissage ou d'adaptation, malades, intellectuellement précoces, allophones nouvellement arrivés, issus de familles itinérantes ou du voyage...

L'avant-après

Avant (article 1 du décret n°92-850 du 28 août 1992)

Les Atsem 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 Atsem participent à la communauté éducative.

Ils peuvent, également, être chargés de la surveillance des très jeunes enfants dans les cantines. Ils peuvent, en outre, être chargés, en journée, des mêmes missions dans les accueils de loisirs en dehors du domicile parental des très jeunes enfants.

Ils peuvent également assister les enseignants dans les classes ou établissements accueillant des enfants handicapés.

Après (article 2 du décret n° 2018-152 du 1er mars 2018)

Les Atsem sont chargés de l'assistance au personnel enseignant pour l'accueil et l'hygiène des enfants des classes maternelles ou enfantines ainsi que de la préparation et la mise en état de propreté des locaux et du matériel servant directement à ces enfants.

Les Atsem appartiennent à la communauté éducative. Ils peuvent participer à la mise en œuvre des activités pédagogiques prévues par les enseignants et sous la responsabilité de ces derniers. Ils peuvent également assister les enseignants dans les classes ou établissements accueillant des enfants à besoins éducatifs particuliers. En outre, ils peuvent être chargés de la surveillance des enfants des classes maternelles ou enfantines dans les lieux de restauration scolaire. Ils peuvent également être chargés, en journée, des missions prévues au premier alinéa et de l'animation dans le temps périscolaire ou lors des accueils de loisirs en dehors du domicile parental de ces enfants.

Accès au cadre d'emploi des agents de maîtrise

L'article 2 du décret 2018-152 (chapitre II) permet aux agents de maîtrise titulaires d'un CAP petite enfance ou accompagnant éducatif petite enfance ou encore ceux qui justifient de trois années de service d'être chargés de la coordination des Atsem ou des adjoints techniques territoriaux. Ils participent, le cas échéant, à la mise en œuvre des missions de ces agents. Cet article acte la reconnaissance de la fonction de coordination souvent confiée par les communes à des Atsem « référentes » ou « responsables ».

L'accès au cadre d'emplois des agents de maîtrise territoriaux, dont une nouvelle spécialité est créée, est défini par article 4 du décret:

- les Atsem pourront être inscrites sur la liste d'aptitude sous conditions d'au moins neuf ans de services effectifs tout comme les adjoints techniques principaux et les adjoints techniques principaux des établissements d'enseignement;
- tout comme les adjoints techniques ou les adjoints techniques des établissements d'enseignement, les Atsem pourront aussi accéder au cadre d'emplois des agents de maîtrise à la condition d'être admis à un examen professionnel et de justifier d'au moins 7 ans de services effectifs.

Porte entrouverte à la catégorie B

Le décret modifie certaines dispositions du [décret n° 2011-558](#) du 20 mai 2011 portant statut particulier du cadre d'emplois des animateurs territoriaux et crée un concours interne spécial sur épreuves ouvert aux Atsem justifiant d'au moins quatre ans de services effectifs. Le nombre de places offertes à ce concours ne peut excéder 15 % du nombre de places offertes aux concours internes, mais la porte d'un débouché en catégorie B est entrouverte.

En complément réglementaire, un second décret du [1^{er} mars 2018](#) :

- crée la spécialité « hygiène et accueil des enfants des écoles maternelles ou des classes enfantines » pour le recrutement par la voie du concours interne dans le cadre d'emplois des agents de maîtrise territoriaux
- crée un concours interne spécial d'accès au cadre d'emplois des animateurs