

Trois études sur le dispositif

Enfance Art et Langages



- * Traces d'enfance, d'arts et de langages : paroles d'élèves
- * Entre-tenir sa place : les Atsem au travail
- * Arts dans l'école, arts hors-école : les motifs d'une rencontre

Jean Paul FILIOD

et

Dalila BOUKACEM

Brigitte COSNIER

Françoise PINOT

Fernando SEGUI

* Octobre 2011 *

Trois études sur le dispositif

Enfance Art et Langages

- * Traces d'enfance, d'arts et de langages :
paroles d'élèves
- * Entre-tenir sa place : les Atsem au travail
- * Arts dans l'école, arts hors-école :
les motifs d'une rencontre

Trois études sur le dispositif

Enfance Art et Langages

- * Traces d'enfance, d'arts et de langages :
paroles d'élèves
- * Entre-tenir sa place : les Atsem au travail
- * Arts dans l'école, arts hors-école :
les motifs d'une rencontre

sous la responsabilité de **Jean Paul Filiod**

sociologue anthropologue, enseignant-chercheur, Université de Lyon (Lyon 1 - IUFM),
Centre Max Weber (UMR 5283, CNRS, ENS, Universités Lyon 2 et S^t-Étienne)

Travaux effectués par

Dalila Boukacem, Brigitte Cosnier, Jean Paul Filiod, Françoise Pinot, Fernando Segui

pour le centre de ressources *Enfance Art et Langages*

dans le cadre d'une Convention entre la Ville de Lyon,

l'Université Lyon 1 - Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM)
l'Inspection académique du Rhône, l'Institut national de recherche pédagogique (INRP)

* Octobre 2011 *

*Nous tenons à remercier chaleureusement
toutes les personnes, Atsem, artistes, anciens élèves
des écoles impliquées dans Enfance Art et Langages
d'avoir accepté de nous recevoir tout au long de ces 3 années,
occasion d'échanges toujours aussi appréciables et éclairants.*

*Nos remerciements vont également aux enseignants,
et à l'ensemble des partenaires qui soutiennent
la démarche de recherche
dans laquelle nous sommes engagés.*

SOMMAIRE

Introduction	13
<u>CHAPITRE I.</u> Traces d'enfance, d'arts et de langages : paroles d'élèves	
I.1. Objectifs	17
I.2. Phase 1 – Souvenirs de la maternelle, souvenirs d'EAL	18
I.2.1. Méthodologie	18
I.2.1.1. Le choix des élèves et des écoles	18
I.2.1.2. La conduite des entretiens	20
I.2.2. Des souvenirs en général	22
I.2.2.1. L'art perdu au milieu de l'enfance et de ses langages	22
I.2.2.2. Des souvenirs liés à des personnes : des enfants et des adultes	23
I.2.2.3. Les activités et les lieux	26
I.2.2.4. Les traces matérielles	32
I.2.2.4.1. Des feuilles, un CD, beaucoup de cahiers, des livres	32
I.2.2.4.2. Conserver ou non, regarder parfois	33
I.2.2.4.3. Des objets-frontières : les photos	34
I.2.2.4.4. Un objet	35
I.2.3. Les souvenirs EAL	36
I.2.3.1. À la recherche de l'artiste	36
I.2.3.2. L'artiste et ses espaces dédiés	38
I.2.3.3. Des souvenirs plutôt fidèles	39
I.2.3.3.1. Une organisation du travail	39
I.2.3.3.2. Des réalisations, des productions	39
I.2.3.3.3. Des productions associées	42
I.2.3.3.4. Manières de voir et de montrer	43
I.2.4. Mélanges, glissements, circulations : l'incertitude liée à l'activité artistique en école maternelle	44
I.2.4.1. La culture au pluriel : Carnaval, Fête des Mères et Fête des Pères	46
I.2.4.2. La photographie, pratique artistique et pratique culturelle ordinaire	47
I.2.4.3. La danse, un jeu collectif parmi d'autres ?	48
I.2.4.4. EAL n'est pas îlot culturel	49

I.3. Phase 2 – Réinterroger des pratiques	50
I.3.1. Méthodologie : 8 élèves et leurs objets	50
I.3.2. Inès et Maëva : la photographie en contrastes	53
I.3.3. Fatou : dynamiques de la danse	59
I.3.4. Maeva dans les marges du cahier	62
I.3.5. Resusciter : des cahiers de projet EAL	63
I.3.5.1. Des cahiers pour quoi faire ? pour faire quoi ?	63
I.3.5.2. Des cahiers personnalisés, à structure identique ...	64
I.3.5.3. Une logique intégrative : un projet EAL imbriqué ...	66
I.3.5.4. L’art à l’école : une impossible autonomie ?	68
I.3.5.5. Sortir les cahiers des placards : une histoire de temporalité	69
Conclusion	72
 <u>CHAPITRE II.</u> Entre-tenir sa place : des Atsem au travail	
II.1. Objectifs	75
II.2. Phase 1 — Auprès des Atsem	76
II.2.1. Guide d’entretien	76
II.2.2. Le biographique et le structurel	78
II.2.3. Des parcours singuliers	82
II.2.3.1. M ^{me} Y. B.	82
II.2.3.2. M ^{me} F. J.	84
II.2.3.3. M ^{me} D. T.	85
II.2.4. Analyse croisée des parcours : de la mobilisation des ressources	86
II.2.5. La dimension éducative	90
II.2.5.1. L’éducation prise au sens large	90
II.2.5.2. L’éducation prise dans un sens proche de “pédagogie”	91
II.2.5.3. L’éducation en rapport à la “psychologie de l’enfant”	91
II.2.6. De l’expérience des arts à l’« <i>aventure</i> » artistique	92
II.2.7. Trouver sa place : négociations et compromis	96
II.3. Phase 2 — À la recherche de situations significatives	99
II.3.1. Points de vue d’artistes, paroles de stage	99
II.3.2. Les ressources de l’informel	102
II.3.2.1. Quand le formel manque, s’échappe... et s’accroche	102

II.3.2.2. L’informel comme voie vers des relations non hiérarchisées	105
II.3.3. Points de contacts sur le domaine artistique	107
II.3.3.1. Servir un projet collectif	107
II.3.3.2. Relations non hiérarchisées, le retour	109
II.3.3.3. Un atelier créé et dirigé par une Atsem	110
II.3.3.4. La photographie en négatif	113
II.3.4. Deux limites : le corps et l’écrit	114
II.3.4.1. Des massages sans réponse	114
II.3.4.2. Un cahier “spécial Atsem”	117
II.4. Les limites d’une mobilisation à tout prix des compétences	119
Conclusion	121
 CHAPITRE III. Arts dans l’école, arts hors école : les motifs d’une rencontre	
III.1. Objectifs et méthodologie	123
III.2. Phase 1 — Un musicien au croisement des disciplines artistiques	126
III.2.1. Au fil des projets : le son, le geste, l’image	126
III.2.2. Dans le prolongement d’une histoire déjà longue	127
III.2.3. Le cadre, la discipline, le dispositif	130
III.2.3.1. Le cadre : une tension entre un « préconstruit » et un à-construire	130
III.2.3.2. Le cadre et la discipline : vers le « dispositif » ..	132
III.2.4. Vers l’« esthétique »	134
III.3. Phase 2 — Pertinence et paradoxes du work in progress en milieu scolaire	138
III.3.1. Le quotidien, le processus et l’expérience	138
III.3.1.1. Orientations générales du projet	138
III.3.1.2. Le quotidien comme ressource, l’improvisation comme moyen	139
III.3.1.3. <i>Work in progress</i> , la création au travail	140
III.3.1.4. Le <i>work in progress</i> et la prégnance de l’expérience	142
III.3.2. La création, un processus partagé ?	144
III.3.2.1. La spécificité artistique	144
III.3.2.2. Des « productions » et des « œuvres »	146
III.3.2.3. Une mise en commun des cadres ?	151
Conclusion	156
Bibliographie	157

INTRODUCTION

Le dispositif *Enfance Art et Langages* [**EAL dans la suite du texte**] existe depuis l'année scolaire 2002-2003. Après une 1^{ère} vague de 3 ans (2002-2005) et une année de transition (2005-2006), la mise en route d'une 2^{ème} vague entamée l'année 2006-2007 s'est accompagnée d'une recherche-développement associant, durant 3 années scolaires-universitaires (2005-2008), l'IUFM, le Centre de ressources EAL de la Ville de Lyon, l'IA du Rhône et l'INRP ¹.

Un travail de proximité avec les acteurs a permis de distinguer des thèmes porteurs de significations et d'enjeux, thèmes mis en exergue dans la partie « développement » de ce cycle de recherche et qui a donné lieu à un outil de formation ².

L'équipe de recherche engagée par cette Convention 2008-2011 comprenait :

- **Dalila Boukacem**, sociologue, doctorante à l'Université Lumière Lyon 2.
- **Brigitte Cosnier**, professeure des écoles à l'école maternelle Victor Hugo (Lyon) et maîtresse-formatrice à l'IUFM de Lyon (Université Lyon 1).
- **Jean Paul Filiod**, sociologue anthropologue, responsable scientifique et rédactionnel, maître de conférences à l'IUFM de Lyon (Université Lyon 1), chercheur au *Centre Max Weber* (UMR 5283) depuis le 1^{er} janvier 2010, et au laboratoire *Mondes et dynamiques des sociétés* (Modys, UMR 5264) auparavant.
- **Françoise Pinot**, formatrice en éducation physique et sportive et en danse à l'IUFM de Lyon (Université Lyon 1).
- **Fernando Segui**, formateur en éducation musicale à l'IUFM de Lyon (Université Lyon 1).

¹ Voir en bibliographie les références des rapports de recherche (page 153), téléchargeables sur le site d'EAL (<http://www.eal.lyon.fr>, onglet *Pôle de recherche*, option *Rapports de recherche*).

² Cet outil, nommé *Propositions ouvertes pour l'action professionnelle* (POAP), est intégré au site d'EAL (<http://www.eal.lyon.fr>, onglet *Pôle ressources*, option *POAP – Situations et expériences*).

La naissance d'un nouveau cycle de recherche en 2008-2009 a permis de concrétiser une idée envisagée à plusieurs reprises³ : la réalisation d'une **étude exploratoire auprès d'enfants ayant vécu des projets EAL**. Comment ces enfants passés par ce dispositif, lors de la 1^{ère} vague (2003-2005) et/ou de la 2^{ème} (2006-2008), l'ont-ils intégré ou non dans leur parcours scolaire et dans le rapport qu'ils entretiennent avec l'art, les arts et la culture ?

Le projet, pour intéressant qu'il soit, n'en était pas moins ambitieux, à la fois parce que nous ne sommes pas spécialistes de recherches sur le souvenir et la mémoire, et parce que l'enquête auprès des enfants demande une compétence particulière, qui n'a pas fait partie de notre formation. Les formateurs membres de notre équipe de recherche ont été ou étaient encore enseignants, et n'étaient donc pas étrangers aux échanges verbaux avec des enfants-élèves ; mais la posture de recherche n'est pas équivalente à la posture d'enseignant. En outre, en sociologie et en anthropologie, les formations à l'enquête par entretien n'incluent pas cette spécificité ; il est implicitement question des adultes. Toutefois, il est arrivé à J.P. Filiod d'interviewer des enfants et des adolescents dans ses recherches sur l'espace domestique, notamment dans l'étude du rapport à la chambre comme univers personnel. La lecture, par deux personnes de l'équipe, de l'ouvrage *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes* (Danic, Delalande, Rayou, 2006) a également pu nous aider à franchir le pas, et nous avons donc décidé de mettre à l'épreuve ce sujet d'étude.

Nous ne manquerons pas de dire que, pour faire aboutir cet axe de recherche, la dernière année fut difficile. Notre équipe de recherche s'est en effet réduite, du fait de la cessation d'activité de notre collègue Françoise Pinot à la fin de l'année 2009-2010⁴. En outre, la transformation des fonctions de formateur dans l'Éducation nationale a affecté la densité de l'engagement de Brigitte Cosnier. Les qualités que notre collègue a démontrées jusqu'à lors dans le travail de recherche ont en effet été entravées par les conséquences de la réforme de la formation des enseignants. Les professeurs des écoles maîtres formateurs (PEMF), sous la responsabilité de l'IUFM jusqu'à la fin de l'année 2008-2009, sont passés sous celle de l'IA, ce qui ne permettait plus de dégager une partie du service de ces formateurs pour la recherche. B. Cosnier n'a ainsi pas pu consacrer suffisamment de temps à ce travail de recherche, la dernière année étant particulièrement difficile, du fait des nombreuses missions et

³ Notamment lors des réunions du Comité de pilotage du 12 novembre 2007 et du Groupe technique de pilotage du 10 avril 2008.

⁴ Plus largement, notre équipe a connu une décroissance progressive tout au long de ces années :
– d'une part, en nombre de personnes : nous étions 8 en 2004-2005, 6 de 2005 à 2008, 5 de 2008 à 2010, 4 en 2010-2011 ;
– d'autre part, en nombre d'heures de décharge pour les formateurs IUFM : après avoir bénéficié de 180 heures INRP de 2005 à 2008, nous en n'avons eu que 80 de 2008 à 2010, et seulement 40 en 2010-2011.

tâches de formation requises (suivi des étudiants inscrits dans les nouveaux masters, suivi des professeurs des écoles stagiaires, etc.). Malgré notre insistance, via des courriers qui ont circulé entre les différents partenaires (IUFM, IA du Rhône, Ville de Lyon), aucun temps spécifique n'a été dégagé pour B. Cosnier afin qu'elle puisse mener un travail de recherche digne de ce nom. Notre équipe, soucieuse de poursuivre cette étude, conformément à l'engagement inscrit dans la Convention, a pallié ce déficit en faisant réaliser quelques entretiens par Dalila Boukacem et Françoise Pinot. Qu'elles soient ici chaleureusement remerciées de cette contribution, notamment F. Pinot, qui, dégagée de ses obligations, aurait pu légitimement refuser.

Le présent rapport fait état de deux autres objets d'étude, qui ont émergé lors de la précédente Convention et qui ont été jugés pertinents pour être mieux étudiés.

Le premier concerne **la place des Atsem**, catégorie de personnels engagés de fait dans les projets EAL et dont il fut souvent question, côté recherche comme durant les stages de formation. Il s'agissait d'approfondir la connaissance sur la logique des parcours personnels et professionnels, le rapport à la dimension éducative du travail et le rapport à la pratique artistique. Nous souhaitions également faire émerger des situations concrètes dans lesquelles des ressources portées par les Atsem se transformaient en compétences, reconnues par les autres acteurs du partenariat. En miroir se sont dévoilées des situations dans lesquelles cette reconnaissance ne se fait pas.

Le second, plutôt orienté vers les artistes, a cherché à nourrir l'interrogation sur les pratiques artistiques, à travers l'analyse du rapport entre **ce que les artistes font dans l'école et ce qu'ils font en dehors d'elle**. Nous cherchions notamment à savoir comment leur univers artistique, leur pratique, caractérisée à la fois par un rattachement à une discipline artistique et par un dialogue entre celle-ci et d'autres disciplines, arrive à s'insérer dans l'institution scolaire. La question de la création s'insinue ici, dans un jeu de correspondances et de frottements entre ces deux univers.

* * *

Ce rapport comprend donc trois chapitres, qui correspondent aux trois objets d'étude. Elles peuvent se lire indépendamment et dans n'importe quel ordre. Leur singularité le permet, mais on pensera bien entendu que, de l'une à l'autre, des résonances existent.

Chapitre I

Traces d'enfance, d'arts et de langage : paroles d'élèves

(J.P. Filiod, avec la collaboration de B. Cosnier, F. Pinot et D. Boukacem)

I.1. Objectifs

L'objectif de cette étude était d'appréhender la manière dont les projets EAL vécus par des enfants ont joué ou jouent un rôle dans leur rapport à l'art, aux arts. Il ne s'agissait pas de viser un résultat statistique des effets que ces projets auraient eu sur un ensemble représentatif d'élèves, mais de repérer, dans une visée cognitive, comment de tels projets opéraient ou non dans un parcours singulier, comment un sujet en devenir transformait son rapport à l'art et aux arts, et comment ce sujet faisait référence au dispositif EAL ou à certains de ces éléments pour expliquer ce rapport.

Donner une place centrale à EAL dans une tel contexte relève de la gageure :

- parce que la socialisation des enfants est vaste et plurielle ;
- parce que le temps passé avec des artistes sur ces projets, malgré la singularité de l'expérience, est bien inférieur au temps total passé à l'école ;
- parce que ce temps passé à l'école fait rencontrer de nombreuses disciplines, dont certaines sont tellement présentées comme centrales (le français, les mathématiques et le fameux triptyque *lire-écrire-compter*), qu'elles laissent peu de place, dans l'imaginaire social commun, au *penser-créer-réfléchir* ;
- parce que, malgré le jeune âge des sujets, beaucoup de temps a passé ;
- parce que la mémoire, quel que soit l'âge, est un réservoir à multiples fonds, percé de quelques trous qui font exister l'oubli.

Malgré tout, nous nous sommes risqués à une investigation pour accéder à des sujets et à leur environnement domestique. Dans le projet initial, nous annoncions la réalisation d'entretiens individuels avec 4 enfants, si possible à leur domicile. La raison était que nous pouvions trouver là des traces matérielles de projets vécus pendant la période EAL, ou d'autres traces significatives de cette expérience ¹.

¹ « Une attention sera portée aux traces matérielles directes (productions artistiques), indirectes (cahiers d'activité, CD, DVD, photos et films familiaux) et cognitives (le vécu scolaire, social et culturel de l'enfant) » (*Convention*, p. 3).

Toutefois, nous avons estimé délicat de sélectionner, même avec l'aide d'enseignants de l'élémentaire et l'accord des intéressés et de leurs parents, 4 enfants, chez qui nous nous rendrions *illico presto*. Plus de prudence devait s'imposer ; nous décidâmes de réaliser des entretiens préalables à plus grande échelle.

- La 1^{ère} année fut donc consacrée à une série d'entretiens individuels et collectifs. Ce travail exploratoire a concerné 31 élèves appartenant à 3 classes différentes choisies dans 2 écoles.

- Les 2^{ème} et 3^{ème} années nous ont conduits à rencontrer individuellement 8 élèves : 5 à leur domicile, choisis parmi les 31 de la 1^{ère} année ; 3 dans une salle de l'école élémentaire, confrontés aux cahiers réalisés pendant le temps de l'école pré-élémentaire et qu'ils possédaient donc encore quelques années après.

Nous développons à présent chacune de ces phases et leurs acquis.

I.2. Phase 1 — Souvenirs de la maternelle, souvenirs d'EAL

I.2.1. Méthodologie

I.2.1.1. Le choix des élèves et des écoles

En supposant que le parcours des élèves ayant vécu des projets EAL ait été linéaire, leur situation était la suivante :

	<i>EAL 1^{ère} vague</i>			<i>Transition</i>	<i>EAL suite</i>		
	2002 – 2003	2003 – 2004	2004 – 2005	2005 – 2006	2006 – 2007	2007 – 2008	2008 – 2009
Niveau 1				Petite section	Moyenne section	Grande section	CP
Niveau 2			Petite section	Moyenne section	Grande section	CP	CE1
Niveau 3		Petite section	Moyenne section	Grande section	CP	CE1	CE2
Niveau 4	Petite section	Moyenne section	Grande section	CP	CE1	CE2	CM1
Niveau 5	Moyenne section	Grande section	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Niveau 6	Grande section	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	6 ^{ème}

Ces élèves se répartissent donc sur les cycles 2 et 3, ainsi que sur la première année du collège (*cf.* ci-dessus, colonne de droite).

En ce qui concerne les écoles, nous nous sommes attachés à respecter quelques critères facilitant l'approche :

- des écoles où un(e) artiste est resté(e) trois ans de suite ;
- des écoles où les bâtiments de la maternelle et de l'élémentaire étaient proches, voire contigus ;
- des écoles aux équipes pédagogiques plutôt stables.

Un autre critère a été celui de l'interconnaissance avec notre équipe. En effet, des liens assez solides se sont créés avec des écoles où chacun de nous a eu à faire un travail de recherche, par entretien auprès d'un des membres de l'équipe, par observation directe parfois filmée, ou par des participations à des réunions ou à des manifestations spécifiques liées à un projet EAL. Nous nous sommes donc tournés vers :

- Les anciens élèves de l'école **A1**, qui a accueilli une photographe-plasticienne de 2002 à 2005. Les élèves qui ont vécu les 3 ans avec cette artiste étaient en CM1 en 2008-2009 dans l'école élémentaire **A2**. Rendez-vous a été pris avec un enseignant dont la classe de CM1 comprenait 8 élèves ayant le parcours attendu.
- Les anciens élèves de l'école **B1**, qui a accueilli un plasticien de 2002 à 2005, une danseuse intervenante pendant la transition de 2005-2006, puis deux danseuses à la suite pendant la 2^{ème} vague. Pour cette école, singulière pour avoir vécu deux vagues EAL, nous avons choisi des élèves étant en CM1 en 2008-2009 à l'école **B2**, mais aussi d'autres en CE1, pour faire varier l'âge des enfants et tenter d'évaluer si les souvenirs étaient plus vivaces lorsqu'on a 2 ans de moins au niveau de la trajectoire scolaire.

ÉLÈVES CHOISIS	EAL 1 ^{ère} vague			Transition	EAL suite		
	2002 – 2003	2003 – 2004	2004 – 2005	2005 – 2006	2006 – 2007	2007 – 2008	2008 – 2009
Niveau 1				Petite section	Moyenne section	Grande section	CP
école B2 Niveau 2			Petite section	Moyenne section	Grande section	CP	CE1
Niveau 3		Petite section	Moyenne section	Grande section	CP	CE1	CE2
école B2 Niveau 4	Petite section	Moyenne section	Grande section	CP	CE1	CE2	CM1
école A2 Niveau 4	Petite section	Moyenne section	Grande section	CP	CE1	CE2	CM1
Niveau 5	Moyenne section	Grande section	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Niveau 6	Grande section	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	6 ^{ème}

I.2.1.2. La conduite des entretiens

Interviewer des enfants n'est pas allé de soi. De telles enquêtes peuvent présenter des écueils, notamment celui de la production de réponses conformes aux attentes supposées de l'intervieweur. En outre, les entretiens ayant eu lieu dans l'école, les enfants pouvaient prendre cet intervieweur pour un enseignant par exemple. L'information sur la nature de notre présence devait donc aboutir à ce que les enfants rencontrés ne nous prennent pas pour cet enseignant, ni même pour un(e) Atsem, un père ou une mère, bref pour un autre adulte (Danic, Delalande, Rayou, 2006 : 106-108). Il s'agissait aussi de faire confiance à la subjectivité des enfants, à prendre au sérieux ce qu'ils disaient, à ne pas les considérer comme des « menteurs », des « idiots culturels » ou des « perroquets » (*ibid.* : 96-102), ni à se laisser abuser par des formules ordinaires et fallacieuses, du genre « la vérité sort de la bouche des enfants ». Dans la lignée de ce qu'ont montré les études en sciences humaines et sociales – singulièrement en sociologie et en ethnologie –, nous avons considéré que les enfants d'aujourd'hui sont de « bons analystes de leur propre expérience sociale » et se révèlent posséder de « réelles capacités d'acteurs » (*ibid.*, resp. 97 et 98).

Nous sommes donc entrés en confiance, en évitant cependant d'orienter l'entretien en commençant directement par le thème "EAL" et ce dont les enfants s'en souvenaient. L'idée a ainsi émergé de faire discourir les élèves sur les souvenirs qu'ils avaient de leur première école. « *Quels sont tes souvenirs de l'école maternelle ?* », « *Si tu penses à l'école maternelle, qu'est-ce qui te revient ?* », chacun s'est entendu dire cette question en guise d'introduction à un entretien individuel, qui figure le 1^{er} temps de notre investigation :

1^{er} temps — Entretiens individuels (27 élèves)	
École B2 • CE1	12 élèves d'une même classe (6 filles, 6 garçons)
École B2 • CM1	4 élèves d'une même classe + 5 élèves d'une autre classe (4 filles, 5 garçons)
École A2 • CM1	6 élèves d'une même classe (3 filles, 3 garçons)

La durée des entretiens a varié. Alors que nous avions tablé sur une dizaine de minutes par enfant, le plus court a duré autour de 4 minutes, le plus long autour de 11 minutes 30. Cette durée est peu significative, compte tenu des hésitations, des silences, de la concentration qu'il faut pour se souvenir et trouver les mots pour le dire. Nous avons cependant rencontré des enfants plutôt loquaces lorsqu'il s'agissait d'évoquer des souvenirs en général ou de parler de l'école (maternelle) en particulier.

Chacun des trois intervieweurs a utilisé une manière propre de relancer ses interlocuteurs, certains préférant ne pas trop induire la question des projets EAL, d'autres choisissant de le faire, notamment en demandant, lorsque les enfants évoquaient des enseignants ou des Atsem, s'il n'y avait pas d'autres adultes qui travaillaient dans l'école. Une fois ces entretiens individuels réalisés, en vue d'enrichir le matériau, décision fut prise de réaliser des entretiens collectifs avec certains de ces mêmes enfants, plus quelques autres ².

2^{ème} temps — Entretiens collectifs (22 élèves)	
École B2 • CE1	11 élèves (6 filles, 5 garçons) d'une même classe répartis en 2 sous-groupes mixtes (un de 6, un de 5). Ce groupe comporte les 10 élèves interviewés individuellement, plus une élève qui souhaitait vivement apporter son témoignage (et qui, finalement, n'a absolument rien dit...).
École B2 • CM1	4 élèves d'une même classe (2 filles, 2 garçons), les mêmes que ceux composant l'un des groupes qui a participé à la partie individuelle. L'autre groupe n'a pu être constitué dans cette phase de l'étude : de trop nombreux élèves absents de la partie individuelle souhaitant participer, le groupe aurait été trop conséquent pour permettre un entretien collectif concluant.
École A2 • CM1	7 élèves d'une même classe (4 filles, 3 garçons). Cinq d'entre eux ont fait partie de la vague d'entretiens individuels, la 6 ^{ème} était malade ce jour-là. Deux élèves exclues de l'entretien individuel ont cette fois été intégrées.

Pour lancer ces entretiens, les intervieweurs ont choisi de nouveau une forme libre, à partir d'une question initiale centrée sur la personne de l'artiste. En effet, les entretiens individuels ont fait émerger ces personnes, même si, nous le verrons, ce fut plutôt rare. Pour la mise en parole, chaque intervieweur a procédé différemment :

- **CE1 École B2** : *J'aimerais que vous me rappeliez des souvenirs de [l'école B1] avec quelqu'un qui s'appelait Sylvie* ³.
- **CM1 École B2** : *De quoi vous vous souvenez par rapport à Marc ? Qui est Marc ?*
- **CM1 École A2** : *Alors, dans les souvenirs de la maternelle, y a un personnage qui est arrivé dans les récits de certaines personnes, qui s'appelait Claire. Est-ce que vous vous souvenez de Claire ?* La question a été posée après avoir demandé aux deux élèves qui avaient évoqué le souvenir de l'artiste de laisser parler les autres (notamment les deux qui n'avaient pas été interviewés individuellement).

² Certains de ces autres élèves auraient pu participer à la première phase, mais plusieurs raisons ont fait que ce ne fut pas le cas. D'abord, une élève a refusé. Ensuite, dans certains cas, le nombre d'élèves aurait été trop élevé. Enfin, nous avons pris soin, dans la mesure du possible, de respecter un équilibre garçons-filles, selon le postulat, classique en sciences humaines et sociales, que le sexe est potentiellement déterminant.

³ Dans l'ensemble de ce rapport, des pseudonymes sont attribués aux personnes.

Une fois ces entretiens réalisés, notre travail a consisté à regrouper de manière pertinente les données, à la fois sur les souvenirs de l'école maternelle en général et sur les souvenirs d'EAL en particulier. Du coup, la sélection d'enfants que nous irions rencontrer de manière plus approfondie à leur domicile a été reportée, là encore pour ne pas nous précipiter dans des choix inappropriés (par exemple ne choisir que des filles, que des bons élèves, que des élèves ayant affiché le plus de rapport à l'art, etc.).

Voyons donc les résultats de cette étude exploratoire, dissociés en **deux grandes parties : les souvenirs en général**, témoignages provenant principalement des entretiens individuels, **et les souvenirs spécifiquement rattachés à EAL**, témoignages provenant principalement des entretiens collectifs.

1.2.2. Des souvenirs en général

Avant toute chose, on fera observer, ce qui pourra apparaître comme une évidence, que tous les enfants ont des souvenirs de cette première école. Aucun ne dit « *je ne me souviens de rien* ». Ces souvenirs sont de nature assez différente et nous pourrions aisément parodier Georges Perec avec un catalogue de *Je me souviens...* Nous n'avons pu complètement éviter la logique d'inventaire, qui s'atténue toutefois par le regroupement de souvenirs que nous avons opéré et qui produit les catégories suivantes :

- les souvenirs liés aux personnes (enfants et adultes) ;
- les souvenirs liés aux activités et aux lieux ;
- les traces matérielles de ces souvenirs.

Dans chacune de ces parties, nous présenterons ce « quelque chose d'EAL » qui apparaît de temps à autre, un poids relatif dont il faut dire quelques mots auparavant.

1.2.2.1. L'art perdu au milieu de l'enfance et de ses langages

À travers notre décision d'interroger les souvenirs de l'école maternelle plutôt que de questionner directement les enfants sur leurs souvenirs des projets EAL, il y avait bien entendu une intrigue : les enfants allaient-ils faire émerger le souvenir de l'artiste en résidence dans l'école ou le souvenir de pratiques artistiques bien identifiées ? Et si oui, avec quel degré de précision tout cela allait-il se dire ? Nous ne nous attendions pas pour autant à ce que chaque enfant entre d'emblée dans ce sujet. Mais nous fûmes surpris du peu de référence aux artistes et aux projets EAL, alors que les recherches menées jusqu'à lors ont montré la prégnance de ces projets artistiques dans l'expérience des enfants-élèves. En effet, ces recherches, qui se sont toutes intéressées au présent ou au présent proche, ont montré, par exemple, que les enfants

faisaient la distinction entre l'artiste et les autres adultes, alors qu'on aurait pu penser qu'un trouble aurait été installé dans leur perception des différents adultes dans l'école. L'engagement de ces enfants dans les projets a été jusqu'à lors attesté par tous les enseignants, artistes et Atsem rencontrés et interrogés, si bien qu'on aurait pu penser, selon une théorie qui veut que l'expérience s'inscrit définitivement dans l'esprit, que les récits quelques années après (deux ans pour les CE1, quatre pour les CM1) seraient encore vivaces, d'autant si l'artiste est resté, comme ces enfants, trois ans de suite dans l'école.

Rien de tout cela, pourrait-on dire. Oh non, nous ne sommes pas rentrés bredouilles de cette douce et modeste chasse aux souvenirs. Mais force est de constater que les souvenirs sont de nature très variée d'un enfant à l'autre, et que les projets EAL ressemblent à cette aiguille dans une botte de foin ou à cette goutte d'eau dans l'océan que nous décrivent les expressions populaires.

Lors des entretiens individuels, ce sont deux ou trois élèves par groupe qui ont fait référence à « quelque chose d'EAL ». Le terme d'« *artiste* » n'est apparu qu'une fois, tandis qu'on note plus souvent « *un monsieur* », « *une dame qui* », parfois un prénom. Apparaissent également des activités réalisées avec l'artiste ou avec l'enseignante suite à un travail avec l'artiste.

Peu de choses donc, serait-on donc tenté de dire. Mais comme il arrive qu'on trouve l'aiguille dans la botte de foin et que la goutte d'eau dans l'océan est à la fois nulle part et partout, ces trouvailles, mêmes modestes, n'en sont pas moins fécondes.

I.2.2.2. Des souvenirs liés à des personnes : des enfants et des adultes

- **Côté enfants**, bien sûr, il y a des « *j'avais plein d'amis* », des « *mon meilleur ami c'était P !* ». On se souvient plus précisément de ce « *copain [...] qui m'a appris à nager* » ; c'était en grande section, « *il fallait passer sous quelque chose, et il m'avait dit "tu respirez un petit moment et après tu nages en dessous et tu bouges tes bras et tes pieds comme ça" et après j'ai réussi et il m'a dit "allez viens, on va continuer"* ». On se rappelle de ce « *pote* » dont on avait fêté un de ces « *anniversaires* », moments à la fois nombreux et solennels, qui ont marqué quelques esprits ; on se souvient même avoir fêté celui de l'enseignante : « *ma copine qui avait la même date d'anniversaire que moi et on l'a fêté ensemble avec la maîtresse qui avait aussi son anniversaire* ».

Il y a aussi les bagarres, qui reviennent dans le récit de deux garçons de CM1 d'écoles différentes. L'un d'eux raconte :

« Une fois j'étais chez Madame X et elle me lisait une histoire et celui qui était juste à côté de moi, il arrêtait pas de nous énerver, et à la fin c'est parti en bagarre, et après, Madame X, elle nous a mis sur la table où elle lisait et après elle nous a dit "montrez-moi

comment vous vous battez bien”. [...] En grande section, je me rappelle surtout parce qu’y en avait un, il voulait toujours se battre [...] et je me rappelle, une fois, je m’étais battu avec un de mes amis, il m’avait énervé, et lui aussi il voulait se battre contre moi, alors, il m’a... alors on était devant les maîtres et je lui ai cogné la tête contre les murs juste à côté des maîtres ».

Il se souvient aussi des conséquences, une manière de rabaissement déjà bien embêtante pour un « grand » de 5 ans : *« C’était un peu énervant, parce que, quand on faisait une bêtise, en grande section de maternelle, eh ben, le maître il nous mettait à la couchette, avec les petits ».* Ce même élève, souvent sur le registre de l’écart, dit encore : *« En moyenne section, je me réveillais toujours après les autres, je sais pas pourquoi... ».*

La comparaison concerne aussi les acquis différenciés des élèves et leur mise en mouvement par l’enseignant : *« à la fin de l’école, eh ben y avait le maître, eh ben comme moi je savais lire, eh ben, il y avait le maître, il m’avait dit euh... “ben toi tu dis pas, parce que comme toi tu sais lire, c’est aux autres” [de le faire] ».* Des estimes de soi positives s’expriment, tandis que la difficulté qu’un garçon a à dire ses souvenirs fait dire aux autres enfants présents à l’entretien collectif : *« C’est parce que J., quand il était petit, il avait des difficultés ».*

• **Côté adultes**, les « *maîtresses* » sont des personnages centraux, très souvent au féminin, identité sexuée qui relevait d’une attente pour cette élève qui livre là sa toute première prise de parole en entretien : *« je m’en rappelle que j’étais contente que j’avais des maîtresses parce que je voulais pas avoir de maîtres [...] j’en ai eu quatre [des maîtresses] ».* Et de citer un nom précédé d’un « *Madame* » (la directrice), puis trois prénoms. Les prénoms de maîtresses, et de quelques maîtres, fleurissent d’ailleurs à tous les coins des témoignages. Un élève se souvient parfaitement de la succession des trois personnes (connue de nous) ayant dirigé l’école, la dernière étant en place alors que cet élève était déjà passé en élémentaire. Sans doute un effet de quartier, ou alors la présence de frères et sœurs plus jeunes, dont certains ont eu les mêmes enseignants.

Dans ces souvenirs, les « *maîtresses* » apparaissent liées à des activités précises : *« Elle s’appelait R. Et aussi, on devait découper un animal et le coller au milieu de tous les traits » ; « Je me souviens de R, et de S qui allait à la piscine aussi » ;* ailleurs, c’est une « *maîtresse* » avec qui *« on faisait beaucoup plus de travaux manuels ».*

Les Atsem sont souvent citées, notamment chez les élèves de CE1. Ces « *dames de cantine* » sont parfois confondues avec les enseignantes, l’une d’elles étant citée deux fois comme Atsem, deux fois comme enseignante. Peut-être parce que, en tant qu’Atsem, *« elle nous laissait aller aux toilettes »* ? Un élève à qui on demanda si quelqu’un qui travaillait à la cantine était une maîtresse répondit : *« ben, c’est une*

maîtresse de cantine ». Pour d'autres, l'Atsem « *aidait les maîtresses* », et quand « *des fois, par exemple, la maîtresse, elle était malade, donc c'est I [une Atsem] qui la remplaçait* ». On note également une proximité avec l'Atsem lors de la préparation d'un « *gâteau* » pour un anniversaire, et « *après on l'a mangé, on avait fait un peu la fête avec I, elle était trop sympa I* ».

Outre les enseignantes et les Atsem, d'autres adultes sont cités :

– une infirmière, qui « *venait et elle nous apprenait des choses... Ben, elle nous apprenait par exemple le corps humain et des choses comme ça* ».

– un responsable de réseau d'aide et de suivi des enfants en difficultés (Rased) : « *En CP et en grande section de maternelle, j'avais fait en 2 années, il y avait un monsieur qui venait nous chercher et il nous apprenait à faire des choses et on savait pas bien faire, quoi. Mais en fait, il prenait pas toute la classe. Il prenait 1 ou 2 élèves en même temps, 2 ou 3 élèves en même temps* ».

– un « *papa qui a une guitare électrique* » et qui « *a chanté La Panthère Rose* ».

– enfin, un(e) artiste. Dans un témoignage répondant à une question sur « *les autres adultes que les maîtresses* », une élève cite l'artiste dans une énumération : « *Y en avait une, personne, avec qui on faisait des photos... Y avait les dames de cantine, des fois qui étaient dans les classes, elles aidaient les maîtresses* ». Le chercheur, relançant sur l'artiste photographe, découvre des propos plutôt fidèles à la réalité :

« Chercheur : – *Et la dame avec qui on faisait des photos, elle était quoi, elle était... ? Parce que les autres étaient les dames de cantine, mais... /*

– *Mais elle, c'était son métier.*

– *C'était son métier.*

– *Et aussi, chez moi, j'ai un livre qu'elle a dédié. [...]*

– *Et alors cette personne-là, quand tu dis / tu as dit "on faisait des photos avec elle" ou "elle faisait des photos" ?...*

– *Non, ben des fois, nous, on prenait des photos, et des fois, c'était elle.*

– *Et tu te rappelles des photos que tu faisais toi ? C'étaient des photos de quoi ?*

– *Ben, de mes camarades de classe.*

– *Alors c'était quoi, comme une photo de classe ? Chacun /*

– */ Non, parce que / On était par groupes et des fois, on pouvait prendre des photos de chacun dans une position.*

– *N'importe laquelle ?*

– *Oui.*

– *La tête en bas... [rire] ⁴*

– *Oui [rires] ».*

⁴ Le chercheur a eu l'occasion d'observer des situations avec la photographe pendant lesquelles les enfants-élèves apprenaient à se photographier en plongée, en contre-plongée ou dans d'autres positions originales.

Dans ces souvenirs témoignant de la présence de l'artiste, il est souvent question d'une personne qui « fait » ou « fait faire » aux élèves :

- « *C'était Sylvie, elle nous faisait de la danse* ».
- « *Il y avait une dame qui mettait la chanson* ».
- « *Marc, il avait fait des arts* ».
- « *On avait un monsieur qui s'appelait Marc qui venait nous faire des arts visuels, de la poterie, des petites choses, je sais plus... par petits groupes* ».

Ces propos témoignent d'une certaine confusion quant à la singularité de l'artiste. Au point où, selon certains, l'artiste, « *c'était plutôt une maîtresse de danse* ». « *Des fois, on allait danser avec une prof qui s'appelait Sylvie* », dit une autre élève. À l'échelle de ces souvenirs, l'artiste semble avant tout être « un adulte dans l'école » plutôt qu'« un artiste à l'école ». Comme si la singularité du métier s'effaçait devant l'évidence de la différence générationnelle.

Une chose est sûre, on se souvient des activités, et les témoignages faisant état d'une co-action entre l'artiste et les enfants ne sont pas rares :

- « *Il y avait un monsieur qui s'appelait Marc. Des fois, il nous dessinait en récré. On allait avec lui dans la dernière classe. Lui, il avait pas de classe et puis on faisait du découpage, plein de trucs. La dernière fois, je me rappelle qu'il nous avait pris en photo* ».
- « *Il y avait une dame qui nous faisait des cours, enfin, pas vraiment de danse, mais de... on détendait notre corps* ».
- « *On dansait, on faisait des mouvements, on faisait des mouvements lourds, plein de choses comme ça quoi. On faisait de la danse, avec le foulard, on apprenait à jongler, on faisait plein de choses comme ça, quoi, on faisait plein de choses* ».
- « *On avait fait aussi, je crois, une cabane dans les arbres de la cour. Je crois que c'était un monsieur qui s'appelait Marc. Il nous appelait et nous demandait si on voulait faire une cabane. On lui disait ce qu'on voulait mettre dedans et il le mettait. On avait mis une petite échelle et je crois qu'on disait que c'était pour les oiseaux. On coupait des bouteilles et on les collait en les laissant par terre. Chaque classe faisait une cabane. Il y avait un tirage au sort des classes pour les constructions de cabanes* ». La chercheuse : « *Marc, c'était un maître ?* ». L'élève : « *C'était un créateur. Il venait dans les écoles* ». Et de poursuivre : « *Avec les maîtresses, on faisait aussi des créations, avec du carton, des feuilles* ».

1.2.2.3. Les activités et les lieux

Dans ce dernier témoignage, la différence entre l'activité avec l'artiste et l'activité avec l'enseignante apparaît ténue, le terme de « création » leur étant commun. Cela se confirmera dans la partie suivante consacrée aux souvenirs EAL, et sans doute la spécificité de l'école maternelle y est-elle pour quelque chose (notamment parce que les activités de manipulation et celles qui engagent le corps y prennent une place importante). De la même manière, ce niveau pré-élémentaire rend difficile l'identification d'une distinction précise entre jeu et travail :

« – La moyenne [section], je m'en rappelle que, ben c'était super bien là-bas, on jouait, on travaillait / on coloriait et euh, à la grande, je me rappelle qu'on... euh... ben je m'en rappelle, on travaillait un petit peu, on jouait, on dessinait.

– Chercheur : *Le jeu, le travail, le dessin, c'étaient des choses différentes ou... ?*

– *Des fois, on faisait un travail, c'était comme un petit jeu, et des fois, on devait dessiner ».*

Beaucoup d'activités apparaissent dans les témoignages, elles se répartissent dans divers lieux : la classe n'est pas le seul. Nous la distinguerons des autres lieux, eux-mêmes distingués, entre ceux dans l'école et ceux en dehors d'elle.

• **Côté classe**, des remarques générales : « *On dessinait, on faisait un peu d'écriture, on travaillait, et puis on faisait des travaux manuels* », « *on jouait, on faisait de la peinture, on faisait des dessins, on disait des mots* ». Puis des remarques spécifiques, par exemple sur le temps d'accueil du matin, bien identifié, sans doute parce qu'il disparaît le plus souvent dès la première année de l'élémentaire. Une perception de la différence entre ce temps d'accueil et le moment dit du « regroupement » est signalée : « *avant de travailler, on pouvait jouer. Et un matin, on a joué plus longtemps que d'habitude* ». La dominante est celle du jeu, tandis que certains mettent en valeur le « quoi de neuf ? »⁵ ou l'activité livresque :

• « *Le matin, quand on arrivait, on pouvait jouer* ».

• « *Le matin, une sorte de petit accueil, et puis on jouait à des jeux de société* ».

• « *Ben le matin, quand je venais dans la classe, j'allais un peu jouer, faire un peu la cuisine, m'amuser avec les autres dans la maison, dans une petite maison qui était construit en bois* ».

• « *On avait le droit d'apporter des objets, on pouvait les présenter à la classe [...]. J'avais amené une petite guitare, j'avais apporté un nid d'oiseau, un casse-tête et une poterie* ».

• « *Alors le matin, quand on arrivait, en fait, on avait une activité qu'on choisissait nous seul [...]. Derrière il y avait une petite bibliothèque avec des livres, et soit on pouvait aller lire des livres – enfin, regarder des livres, parce que nous, on savait pas lire –, soit on pouvait regarder des livres, soit on pouvait dessiner, je sais pas moi, on pouvait faire plein de choses quoi, quand on venait le matin* ».

Le souvenir de la lecture, que les élèves soient en CE1 ou en CM1, passe par celui des personnes qui les ont accompagnés sur le chemin de cet apprentissage : « *En moyenne section, le maître éteignait les lumières et nous racontait des histoires de pirates. J'aimais bien. C'était un remplaçant, je crois* ». Il arrivait que ce soit d'autres élèves, « *des grands qui venaient nous lire des histoires* », des « *CP* » qui étaient parfois de la fratrie : « *Même, un jour, mon frère, il était en CP et moi j'étais en grande section de maternelle, et il était venu dans ma classe me raconter des histoires avec d'autres* ».

⁵ Activité qui consiste à inviter un élève à présenter devant la classe quelque chose de personnel (des objets, des lectures, des récits de voyage ou de week-ends,...). L'activité se pratique surtout en élémentaire.

copains et copines, et il nous avait raconté des histoires et j'avais bien aimé. [...] Ils lisait des histoires, les CP, et quand ils avaient fini de lire, toujours ma maîtresse, elle leur donnait des bonbons à la fin de l'histoire, mais pas nous ! Et nous, avec la classe, on en voulait, on disait "Et nous maîtresse ! et nous maîtresse !" ».

La lecture faisait partie des ateliers du matin, activités multiples qui apparaissent assez clairement : *« On faisait quatre activités, on avait quatre groupes, et on faisait quatre activités, un groupe pour chaque activité [...] je crois qu'y avait peinture... y avait... écriture, on apprenait un peu les mots comme "pain" et tout ça [rires]... Y avait lecture, où on lisait un paragraphe d'un livre... et euh, le dernier je me souviens plus ».* D'autres se souviennent qu'il y avait *« un atelier peinture et un atelier dessin »* et d'autres *« des ateliers d'écriture [...] pour apprendre à écrire en attaché »,* des phrases restant comme scotchées à la mémoire : *« Ah oui, un coup on devait apprendre à écrire une phrase : "Le ballon de Guylaine est vert kaki". On devait écrire ça ».* De même se souvient-on de la répartition des responsabilités des élèves, que ce témoignage apparente au travail : *« Il y avait plusieurs métiers : goûter, chef de rang, porte... ».*

Lieu d'élaboration d'une distinction entre l'écriture et le dessin, l'école maternelle fait faire du *« graphisme »* aux enfants, terme utilisé ici par une élève. D'autres se rappellent de jeux *« d'adresse »* ou *« d'esprit »*, qui ont produit une bonne estime de soi ou permettent un apprentissage :

- *« Je me rappelle que c'était quelque chose qui était compliqué, y a pratiquement personne qui y arrivait, eh ben, tu devais faire une sorte de maison, sauf qu'au milieu y avait une croix, et sans lever le crayon et sans passer dessus ».*

- *« Y avait des chiffres, par exemple de 1 jusqu'à 20, et il fallait les relier, ça faisait un dessin, et puis moi je savais pas trop, et puis avec ça, j'avais appris à compter. Et après, il fallait qu'on le colorie ».*

De nombreux témoignages font référence aux pratiques culturelles et/ou *« artistiques »*, qu'il s'agisse de la cuisine : *« C'était bien quand on préparait des choses à manger. On faisait la galette et les couronnes »,* ou la chanson : *« Je me souviens qu'on avait appris des chansons ».* Mais la palme, en quantité de témoignages, revient aux arts plastiques, dont on sait que l'école maternelle en a fait un cheval de bataille depuis longtemps. Un élève semble les assimiler à des jeux : *« Je me souviens de certains jeux. Pas beaucoup de travail. Souvent des arts plastiques, de la peinture avec la maîtresse, des sorties »,* tandis que l'expression officielle *« arts visuels »* est utilisée par l'un des enfants rencontrés. Cela peut se traduire par *« beaucoup de peinture, surtout avec R. Chaque mois, on avait une petite couverture et on pouvait dessiner dessus »* ; par *« un tableau que j'avais fait, c'était rigolo, parce que j'avais dessiné des gros bonhommes, un qui était dans la voiture et l'autre qui était en train de traverser*

au feu rouge, et je savais pas comment on faisait le bruit “pouet pouet” pour dire à l’autre “pousse-toi” ; ou encore par de la sculpture petit format : « je me souviens [...] aussi que le maître, il avait une petite statuette en bois, et son pied il s’était barré ». Un autre élève raconte une pratique de dessin avec des personnages qui s’animaient vraiment : « on faisait des dessins, des bonhommes, où on devait les faire danser... Y en a qui les mettaient sur des trampolines, y en a d’autres qui leur faisaient bouger les bras ».

Les objets récupérables apparaissent dans les témoignages, pour évoquer notamment les fêtes du calendrier culturel :

- « En grande section, on faisait des choses avec des bouteilles vides ; on faisait des déguisements », destinés au Carnaval : « Pour Carnaval, on faisait de la peinture. L’école Raoul Dufy a changé de nom et on devait tout préparer nos déguisements, c’était bien ».

- « On faisait de la peinture. Et pour la Fête des Mères, on avait fait des pots avec des papiers dessus ».

- « Pour la Fête des Lumières, on peignait des pots, par contre ça marchait pas très bien. Et aussi on mettait des [inaudible] et des paillettes ».

- « Y avait des pots, je prenais la colle, je collais sur le pot et après tu mets une bougie dedans, tu allumes [rires] ».

- **Côté hors-classe, dans l’école**, on joue également, par exemple dans cette pièce vaguement dite « en dessous ». Certains se montrent plus loquaces sur l’architecture locale : « quand on entrait dans la classe, y avait une autre salle à côté, où y avait des jeux et y avait encore une salle, et c’était la BCD ». Mais c’est surtout la cour de récréation qui vient en mémoire immédiate à cette même élève, dès l’entame de l’entretien individuel :

« Quand on allait en récréation, eh ben, je / y avait des chances que souvent je tombais ou que je me faisais mal [...] un jour, parce que je jouais à faire la course, et puis j’ai trébuché, du coup je suis tombée [...] Je jouais, sinon, aux jeux, dans la cabane rouge, je disais souvent que c’était un restaurant. Sinon euh... euh, je glissais souvent au toboggan aussi. Euh, sur la balançoire, la grande, j’aimais bien quand y en avait qui balançaient et que ça me faisait sauter. Euh... des fois, je jouais aux sirènes, là, où y a un placard, où y a les jeux. Des fois, sur euh, comment ça s’appelle, les vitres de la cour, je montais pour appeler des gens, pour m’amuser ».

Dans l’autre école, on se souvient « des vélos et des trottinettes » et qu’il y avait « deux cours », « deux récréations : une où il y avait des sables et des jeux et une où il y avait juste du goudron par terre ». « Vélos », « trottinettes », « toboggan », « bac à sable » et même « un jet d’eau » (imaginé ?), on apprécie ce lieu, très attendu « quand on était en été » ; certains se rappellent même qu’« on sortait les premiers ». Certains se souviennent d’activités menées avec un plasticien dans le cadre d’EAL (un projet sur la cour de récréation), sans pour autant que l’artiste apparaisse explicitement dans le récit :

« Là où y avait plein d'arbres, avant, quand j'étais en maternelle, on faisait des petits groupes pour décider ce qu'on pourrait faire pour rendre l'arbre plus joli, comme des petites maisons avec des toiles. La maîtresse nous donnait tous les matériaux, ils nous aidaient à peindre, à faire. On a appris à manier les ciseaux, dessiner, colorier... On les faisait, et après c'étaient les maîtresses qui installaient ».

Peut-être y a-t-il une confusion avec les « cabanes » que les enseignantes de cette école faisaient construire et construisaient elles aussi dans leur propre classe en même temps que celles que l'artiste et les enfants construisaient dans la cour ? Un autre témoignage d'un élève de la même classe résonne de manière semblable : *« On faisait comme des inventions, je crois que c'était pas avec notre maîtresse. On en faisait souvent. Comme une sorte de cabane. Je crois qu'elle était dans un angle de l'école ».*

« Il y avait aussi la chorale », « la salle bleue » où « on chantait des chansons », « j'ai bien aimé quand toutes les années on faisait une chorale, les parents ils étaient invités. Ça faisait un peu peur parce que, il y avait beaucoup de monde, et puis la première année, on savait pas trop à quoi ça allait donner, donc on était tous très joyeux. Mais quand on a vu toutes ces personnes, on a été étonné et surpris, enfin surpris de tout ce monde ». Nous verrons dans la partie « hors école » comment d'autres activités artistiques et culturelles s'invitent facilement dans les souvenirs et montrent à quel point les « sorties » ont marqué les enfants.

Enfin, pour ce qui concerne le hors-classe dans l'école, n'oublions pas quelques témoignages sur « la sieste », activité spécifique de la maternelle, surtout mentionnée à travers des problèmes, des différences. Son côté obligatoire, par exemple, en a gêné certains : *« Quand on revenait pour aller manger, ben on allait faire une sieste dans un endroit, et quand on se réveille, ben on revient en classe. Et moi j'aime pas trop dormir, alors je faisais semblant de dormir ».* D'autres font ressortir de curieuses différences entre les niveaux du cursus scolaire : *« Ben en fait, moi je trouve que c'est un petit peu marrant parce qu'en moyenne section, de la petite section jusqu'à la moyenne section, tu dors sur les tapis, et puis la grande section, tu dors par terre ».* Ce propos est confirmé dans un entretien individuel par une camarade, qui indique que la sieste se faisait dans la classe : *« On avait nos couchettes, mais par contre, on couchait par terre, sur / dans la classe. Et on n'avait pas de couchettes comme les petits. On était / on avait amené notre coussin et notre couverture, notre doudou, mais pas de choses pour se mettre bien confortablement, c'était dur le parterre ».*

• **Hors école**, enfin, les activités appelées « sorties » sont diverses :

– Le « cinéma ». *« Je sais plus ce qu'on est allé voir, mais on est allé en voir beaucoup. On avait vu... qu'est-ce que c'était ?... Je sais plus ce qu'on avait vu. Si, comment ça s'appelle ?... "Les trois brigands" ».*

– La « bibliothèque ». Certains précisent qu'on ne parle pas de la BCD : *« je crois qu'on allait à la bibliothèque... Non, pas de cette école : la bibliothèque du 1^{er} ».*

[arrondissement] », quand d'autres associent le lieu à une activité précise : « *C'était bien quand on allait emprunter des livres en bibliothèque* ».

– Le « *parc de l'internat* », « *où on jouait sur une petite aire de jeu [...] je crois que c'est dans le 7^{ème} arrondissement* »⁶.

– Les « *classes vertes* », dont certains se rappellent les préparatifs : « *J'ai beaucoup aimé la grande section, la dernière classe. On a fait une classe verte et on a visité un moulin. Avant de partir, on devait entourer ce qu'il fallait pour la valise et barrer si on n'avait pas besoin* ». Cette même élève se rappelle avoir lu « *l'histoire de Barbe Bleue* » pendant le séjour, un autre se souvient « *du repas de la classe verte et on a fait du pain pour les parents* ». Et un récit nous emmène au cœur de la forêt :

« Quand on était parti en classe verte en grande section de maternelle avec ma maîtresse [...] on avait fait une ballade, puis on n'avait pas pu pêcher, enfin trouver des petits insectes dans la rivière parce qu'il tombait des seaux d'eau et on était tout trempé. Et quand on est revenu, on a mangé la bonne soupe, ça nous a réchauffés, on a bien aimé ce moment-là, enfin, j'ai bien aimé ce moment-là. Et quand on est arrivé au ruisseau, et le ruisseau il y avait beaucoup de courant qui allait très fort, et on pouvait pas mettre les pieds dans l'eau parce que sinon, on était emporté, et il y avait beaucoup de vent et on avait froid ».

– Le musée. Une élève se rappelle y être allée, « *on en a fait deux* », à Lyon. Ce souvenir n'est pas venu spontanément : le chercheur a suggéré ce lieu, l'élève ayant parlé de l'artiste auparavant. L'exclamation qui a suivi l'approbation (« *oui !* ») rend probables des récits d'enfants sur ce genre de sorties...

... même s'ils semblent peser moins lourd que les souvenirs de « *piscine* ». Deux élèves seulement ont mentionné « *la gym* » ou « *le sport* », comme si l'activité aquatique dominait dans l'ensemble des activités corporelles. On se rappelle précisément du jour dédié à l'activité : « *on allait à la piscine le vendredi* », du lieu : « *je me souviens du nom de la piscine : Saint-Exupéry* », notamment parce que « *c'était mon frère qui était dans le collège Saint-Exupéry* ». Enfin, des expériences précises émergent :

• « *J'avais oublié mon maillot de bain [rires]* ».

• « *Ah mes copains, à la piscine, ils faisaient des trucs incroyables : y avait un plongeur, il faisait plus de dix mètres de haut, eux ils te faisaient plein d' salto ! Moi j'avais trop peur, alors que eux, ils sautaient directement* ».

• « *Je me rappelle à la piscine, j'aimais pas parce qu'y en avait plein qui savaient pas nager et du coup on n'avait pas le droit de sauter* ».

Le fait qu'elle soit plus largement citée peut s'expliquer par la convergence de plusieurs raisons :

⁶ L'école où se trouve cet élève possède peu d'espace de récréation. Les élèves bénéficient d'une possibilité de se rendre, en car, dans ce parc du 4^{ème} arrondissement où se trouve en effet un internat (municipal).

– la dimension affective qui accompagne un vécu corporel : chacun vit son expérience avec son corps, il est question d'eau, de nudité, de peur et d'autres émotions ;

– un nombre important de séances : à l'école maternelle, on en compte 12 en général pour une année (et le double en CP) ;

– un lien riche entre vécu corporel et vécu langagier : l'activité ne se limite pas au bassin ; un travail en classe s'effectue avant (temps de préparation de chaque séance) et après (retour sur l'activité et les apprentissages associés) ⁷ ;

– l'existence d'un cahier individuel, parfois appelé « *cahier de piscine* » ou « *cahier du nageur* », qui permet à chacun de se projeter dans l'activité, de garder des traces, d'avoir une meilleure connaissance de ses progrès.

1.2.2.4. Les traces matérielles

1.2.2.4.1. Des feuilles, un CD, beaucoup de cahiers, des livres

Le mot « cahier » revient fréquemment lorsqu'on évoque les activités ou lorsqu'on demande directement aux enfants s'ils ont conservé quelque chose de « la maternelle ». Outre le cahier de piscine, il y a un « *carnet d'écriture* », des « *cahiers de chorale* », activité qui se reconnaît aussi dans un CD, objet appelé « *disque* » par cette élève : « [L'enseignant], *il jouait souvent de la guitare et on apprenait des chansons, on a même fait un disque* ».

Souvent, ces « *cahiers* » contiennent des feuilles indépendantes, dans lequel on les glisse ou les colle :

• « *Ben, en fait en toute petite section de maternelle, on avait des feuilles, avec la peinture, on mettait les mains dans la peinture, ensuite on faisait des dessins avec les mains. Je les ai dans mes cahiers* ».

• « *des dessins [... qu'] on a collés dans un cahier* ».

• « *plein de travaux manuels qu'on avait fait [...] c'est des dessins, je faisais beaucoup de dessins* ».

• « *[dans mes cahiers,] y a de la peinture, et c'est tout [...] y a 5 ou 6 feuilles [...] je les ai gardés tous, je les ai tous gardés. Et c'était... ben, des espèces de gribouillis [rires]* ».

Un des enfants parle de ce cahier où figure tout ce qu'il a fait, « *des dessins, des écritures* », et qu'il appelle « *mon livre* », un objet rangé dans un placard de sa chambre. Une autre parle d'un autre livre, qu'une artiste photographe « *a dédié* », « *mais je sais plus où il est [rire]* ».

⁷ Un élève suggère à cette occasion la difficulté d'une organisation stricte de ces trois temps : « *parce que, en fait, après on n'avait plus vraiment le temps pour faire les dessins [des mouvements] qu'on avait fait à la piscine. Donc, soit on faisait le matin avant de partir, soit on le faisait l'après-midi après la sieste* ».

1.2.2.4.2. Conserver ou non, regarder parfois

Comme tout un chacun, ces enfants sont confrontés à des logiques de conservation et de mise au rebut des objets engrangés tout au long de la vie, et ce, malgré leur jeune âge. Certains n'ont pas conservé leurs cahiers, et on n'en saura pas vraiment la raison :

- « [Chercheur :] – *Tu les as gardés les cahiers de maternelle ?*
- *Non.*
- *Tu ne les as pas gardés ? Tu les as jetés ?*
- *Je les ai cramés [rires]*
- *Pourquoi tu les as cramés ? [rires]*
- *Parce que ».*

D'autres élèves donnent plus d'éléments de compréhension :

« J'ai tous mes vieux dessins trop moches [...] parce que je devais les garder : ma mère elle voulait pas que je les jette [...]. Je dessine trop trop mal, et ça m'énerve, et je suis obligée de les garder [...] parce qu'elle [ma mère] dit que quand je serai grande, je serai contente de les retrouver ».

Une représentation du souvenir passant par l'inscription matérielle chez la mère, et que sa fille balaye d'un revers, du fait d'un goût, d'une esthétique... et d'une économie de place : *« je trouve que c'est un peu bête de garder des trucs moches, parce que ça prend de la place, parce qu'en plus ils sont énormes ! »*. Et lorsqu'on lui suggère que cette conservation pourrait lui donner envie de s'améliorer en dessin, elle lâche très sérieusement : *« je m'en fiche totalement du dessin »*. Ce qui n'est pas le cas de l'écriture, intérêt qui fait que les « cahiers », eux, sont conservés, y compris pour un petit jeu avec un frère, dont le parcours scolaire s'apparente au sien :

« J'ai tous mes cahiers aussi [...] les cahiers je les garde tout le temps, tous ceux que j'ai eus [...]. J'aime bien regarder ce que je faisais par rapport à maintenant [...] En fait, des fois, avec mon frère [rires], on compare qui était le plus fort dans cette classe, pour s'amuser. Parce qu'on était dans les mêmes classes, quasiment tout le temps [avec des années décalage], sauf les CE2 parce qu'il a sauté, et sauf cette classe [le CM1 actuel], parce qu'il était chez Madame Z ».

Pour ceux qui ont conservé ces objets, les regarder n'est pas rare. Certains invoquent l'ennui : *« eh ben, en fait, quand je m'ennuie à la maison, je regarde tous mes cahiers de l'école [maternelle] depuis que je suis toute toute petite »*. D'autres font des exercices de mémoire : *« Ben aussi, des fois, tu vois, je regarde des photos de classe pour voir si je m'en souviens, s'il était dans ma classe, les prénoms des enfants »*.

D'autres encore mesurent l'évolution de leur propre identité physique : *« J'aime bien m'amuser en me disant “tiens, [...] j'étais pas comme ça”, parce qu'on a 2-3 photos de nous, puis moi j'aimais bien me regarder en me disant “c'est bizarre, j'avais pas les*

cheveux aussi longs, j'avais pas les yeux aussi marrons», enfin, moi j'aime bien faire ça ». Enfin, on compare, « on regarde quand on était plus petit, on regarde tout notre travail qu'on a passé pour apprendre », « moi, j'essaie de me souvenir comment je dessinais, comment je faisais le travail avant ». Peut-être pour tenter, comme cet autre enfant, de retrouver une qualité perdue, bien présente à cette époque et que rappelle l'objet matériel : « pour voir comment je dessinais avant, parce que je dessinais bien. Pour refaire. Parce que maintenant, j'arrive plus trop bien à dessiner ».

1.2.2.4.3. Des objets-frontières : les photos

On ouvrira un chapitre particulier sur les photographies, car l'une des écoles où furent interrogés 8 enfants a accueilli une artiste photographe pendant 3 ans. Les témoignages recueillis permettent de reconnaître des activités précises faites avec cette artiste, mais la frontière est ténue avec toute la gamme de photos produites dans les écoles : les portraits qui figurent avec les noms sous ou sur les porte-manteaux ou dans la classe sur le tableau ; « *une photo dans ma chambre* » qui atteste d'un travail de « *moyenne section* », où « *on avait fabriqué un loup avec des briques de lait* » ; un souvenir de « *toute toute petite section de maternelle* », « *on mettait notre main, puis il y avait notre doudou sur nous, puis on nous prenait en photo, puis après on avait fait un exposé [une exposition, sans doute]* »⁸ ; les traditionnelles photos de classe.

Les témoignages rassemblent parfois ce qui semble relever du travail avec l'artiste et ce qui semble relever de la photo de classe. Ainsi cet élève qui parle d'« *une photo de classe* » alors qu'elle ne concerne que quatre élèves, « *tous... en train, comme ça [l'un derrière l'autre, les mains sur les épaules], avec P. et les deux autres, je sais plus qui c'était* ». Un autre : « *Y en avait une aussi [de photo], ça a tout changé. P., il avait des cheveux, ils étaient pas de cette couleur, ça faisait tout bizarre, et en plus il était tout petit petit petit, j'étais pratiquement le plus grand de ma classe* ».

Le travail avec l'artiste apparaît nettement dans le propos de cette élève qui énonce des faits très précis et fidèles :

« – Elle prenait des photos de nous avec des passoires sur la tête, des trucs comme ça... En plus, à la fin de l'année, elle vendait des livres et j'en ai encore chez moi [...] dédié [...] où elle avait pris des photos, et elle mettait des commentaires dessus [...]. C'est des photos de balais, des trucs comme ça, et elle essayait de faire des impressions de... /

– [le chercheur, qui connaît l'ouvrage :] / de villes /

– / puis elle met "Tokyo..." euh [...] "Tokyo 1983" euh...

– D'accord.

– Sinon, elle avait pris une photo de moi, qui est encore dans ma chambre, qui / où j'avais j'sais pas quoi sur la tête, où j'avais des trucs de thé, là, sur les yeux ».

⁸ Cette élève en profite pour ajouter : « *J'ai toujours mon doudou de la maternelle* ».

La précision est beaucoup moins au rendez-vous du souvenir suivant, chez une enfant de la même école. Elle ne se souvient absolument pas de l'artiste, et les stimulations de l'entretien collectif n'y feront rien. En revanche, elle se souvient d'un travail avec une enseignante, qui s'était visiblement inscrit dans la continuité d'un travail que l'artiste avait fait sur l'approche de la photographie par le cadrage : les élèves, porteurs d'un cadre découpé dans du carton, voyageaient dans l'école et posait le cadre où bon leur semblait :

« Avec C, je crois que c'était, on avait pris des feuilles, on les avait pliées en deux, on avait découpé à l'intérieur, et quand on ouvrait, on passait notre tête, ça faisait comme un cadre [...] »

– Tu le mettais sur la tête comme ça ? Ou devant la tête ?

– Devant la tête.

– Devant la tête. Et qu'est-ce qu'y avait de / c'était drôle ? c'était comment ?...

– Ben, moi si on me prenait en photo, ça faisait marrant, parce que je savais pas si c'était la photo qui était comme ça ou si c'était moi qui avait pris le cadre.

– D'accord. Et donc, tu as une photo de toi où tu tiens le cadre ?

– Oui, c'est une photo de classe.

– D'accord. Ah, vous l'avez faite comme ça [mains montées de chaque côté du visage], tous avec le cadre...

– Oui, y avait plusieurs couleurs.

– Tu te souviens de la couleur de ton cadre ? [rire]

– J'crois qu' c'était orange. J'suis pas sûre.

– Tu l'as encore cette photo, j' imagine, chez toi ?

– Ouais ».

1.2.2.4.4. Un objet

Les traces matérielles recensées à partir des souvenirs des enfants sont le plus souvent des supports en deux dimensions : si l'on excepte le CD où sont enregistrées des chansons réalisées avec l'enseignant, les livres, cahiers, dessins et photos marginalisent les objets matériels en trois dimensions qui n'apparaissent qu'une seule fois. Bien sûr, cette rareté est induite par le fait que nous avons réalisé des entretiens dans les écoles. La présence d'un chercheur au domicile des personnes, cela reste à confirmer, ferait sans doute émerger bien plus d'objets de ce genre. En attendant, voici donc la seule trace d'un objet matériel en volume :

– M : Et ben moi, j'ai ramené ma petite sculpture en terre.

– Chercheur : Est-ce que tu l'a toujours à la maison ?

– M : Oui, mais par contre, le bras en fait, il s'est cassé. [...]

– Chercheur : Et ta sculpture, elle est où ?

– M : Eh ben chez moi, et je sais plus où elle est. »

1.2.3. Les souvenirs EAL

Comme nous l'avons souligné, la partie qui précède est construite principalement sur la base des entretiens individuels. Les apparitions d'EAL en filigrane, qui traduisent d'une difficile identification de l'artiste, voire d'un flou dans la définition de ce qui serait son "identité", nous a donc incité à des entretiens collectifs qui ont porté uniquement sur EAL. Les réponses des enfants ne sont pas toujours restées sur EAL, mais nous n'avons retenu pour cette partie que ce qui concernait EAL et qui représente, en quantité, plus que ce que les entretiens individuels ont fait ressortir. Cela peut paraître évident, mais la stimulation de la mémoire par l'entretien collectif, l'induction contenue dans les questions, les relances, les réponses qui rebondissent sur les réponses, toutes ces choses bien connues du travail des sciences sociales et humaines⁹, font que la relative absence d'EAL dans les réponses spontanées des enfants s'atténue.

1.2.3.1. À la recherche de « l'artiste »

Nous l'avons déjà dit, le terme d'artiste est peu apparu. Seul un enfant a dit, dans un entretien individuel, « *Marc, c'est un artiste qui est venu dans notre école justement pour faire un peu des œuvres* ». Dans l'entretien collectif, un élève, approuvé par les autres (« *Voilà, c'est ça* »), dira sobrement : « *Marc, c'était un artiste* ».

Il reste que, comme on l'a vu, la plupart ont parlé d'un « *monsieur* », d'une « *dame* » ou cité un prénom. Nous pensions que lancer l'entretien collectif en citant explicitement le prénom faciliterait la remontée des souvenirs. Ce fut le cas dans deux contextes, mais dans le troisième, la confusion fut d'abord totale :

– Chercheur : *Dans les souvenirs de la maternelle, y a un personnage qui est arrivé dans les récits de certaines personnes, qui s'appelait Claire. Est-ce que vous vous souvenez de Claire ?*

– P : *ah oui, Claire !*

– C : *ah oui, c'était en moyenne section de mat...*

– P : *ah ouiiii*

– S : *Ah alors elle, elle, c'est la pire /*

– Chercheur : */ Qu'est-ce que tu veux dire par là ? /*

– S : */ ah je la déteste !*

– C : *une après-midi, une heure par jour on faisait la sieste ! [E et A, deux filles absentes de l'entretien individuel initial, approuvent en opinant du chef] T'étais obligé !*

– S : *Et en plus, on était obligé !*

⁹ On pensera bien sûr à la méthode du « récit de vie », pratiqué notamment en ethnologie, en sociologie, ainsi qu'en histoire, depuis que cette science sociale a compris l'intérêt des « sources orales ». L'intérêt de la méthode biographique peut être apprécié dans la deuxième partie de ce rapport consacrée aux Atsem.

Comprenant que les propos ne concernent pas vraiment l'artiste, le chercheur relance :

- Chercheur : *Attendez attendez attendez... Vous parlez de qui là ? D'une maîtresse ?*
- Tous, à l'exception d'I qui lève le doigt, impatiente, et de O, muette et sans souvenir : *Oui.*
- Chercheur : *Moi, je parle pas d'une maîtresse*
- S : *ah bon ?! [...]*
- Chercheur : *Non, je parle pas d'une maîtresse, [des borborygmes émergent entre eux] non c'est pas une maîtresse.*
- A : *Une dame de cantine ?*
- Chercheur : *C'est pas une dame de cantine non plus...*
- E : *C'est un élève ?*
- Chercheur : *Non plus. Ça vous dit rien ?... /*
- P : */ Attendez, laissez-moi réfléchir... [ce même élève et ses deux copains marmonnent sérieusement « c'était une maîtresse... Mais oui c'était une maîtresse !... C'était une vieille mémée... »]*

Devant l'échec, le chercheur invite I, celle qui sait, à prendre la parole. Le dévoilement ravive le souvenir chez certains, quand d'autres persistent à voir dans Claire une dame plutôt âgée que la trentenaire qu'elle était :

- Chercheur : *Alors, I, vas-y.*
- I : *C'est la dame avec qui on faisait les photos*
- P : *Mais oui !*
- S : *Les photos ?...*
- I : *Les photos, et on allait au-dessus du préau pour les mettre dans du produit /*
- P et C : *Ah ouiiiiii !*
- C : *C'était trop bien !! [...]*
- P : *c'était trop nul !*
- I : *Dans la cour au-dessus du préau, on y allait pour les photos pour les mettre dans le produit*
- S : *Ah, une vieille dame ?...*
- Chercheur : *Dans le laboratoire ?*
- P, C et I : *Oui [E et A semblent approuver]*
- Chercheur, à S : *Tu confonds pas ? Parce que Claire, elle était jeune...*
- E : *Mais ouais, elle était jeune, elle avait 20... 20...*
- I : *Peut-être pas, quand même...*
- P : *Elle avait les cheveux longs*
- Chercheur : *Elle avait les cheveux longs, ouais / non, elle avait pas / elle avait une trentaine d'années, à peu près. Et alors, est-ce que, maintenant qu'on a / C, ça te dit rien ?*
- C : *Ben non, ça me dit rien, mais je me rappelle du travail qu'on faisait. »*

Après plusieurs minutes d'échanges sur les activités, Claire ne sera dite qu'une fois « *photographe* » par l'une des filles présentes, quand un garçon l'appellera « *dessinateuse* ». Une troisième élève synthétise plus ou moins en disant : « *soit elle est dessinatrice, soit elle prend les photos des dessins* ». Le dessin ne figure pas vraiment dans les activités de cette photographe plasticienne, qui, en revanche, à partir de photographies d'installations d'objets du quotidien ou de tirages photos découpés puis assemblés autrement, produit des ouvrages au sein d'une petite entreprise collective. On peut imaginer que l'élève qui, dans l'entretien individuel, avait fait des références explicites à l'ouvrage dédié où figurait un plus ou moins *Tokyo, 1983*¹⁰, absente ce jour-là, aurait ajouté « *elle fait aussi des livres* ». La pluralité d'activités des artistes peut ainsi expliquer la difficile « mono-identification » attendue, « artiste », « photographe », et peut-être est-ce plus délicat de dire précisément cette identité pour la grande famille variée des plasticiens que pour des chorégraphes ou des musiciens, représentants des arts dits « vivants ».

En revanche, la dernière remarque de C (« *ça me dit rien, mais je me rappelle du travail qu'on faisait* ») est intéressante : le peu de souvenirs de la personnes n'empêche pas qu'il y en ait sur les activités menées avec elles. Nous y viendrons. Mais avant, qu'en est-il des lieux ? Car les recherches précédentes ont régulièrement montré que l'un des paramètres de la réussite des projets selon les acteurs des écoles était la reconnaissance d'un lieu attribué à l'artiste (quand il y en a¹¹).

1.2.3.2. L'artiste et ses espaces dédiés

De cette identification entre l'artiste et le lieu, il ne reste rien dans les témoignages que nous avons recueillis. En revanche, des espaces associés à l'artiste sont dits, mais ils sont tous en dehors de l'école. Comme si l'art s'était, d'une certaine manière, en allé du milieu scolaire au sens strict.

On se souvient ainsi d'un atelier : « [Marc,] *moi, je le connaissais bien, parce qu'il fait des ateliers dans un endroit, je sais plus trop où, et on fait de la terre et tout ça, et j'ai essayé un jour, quand j'étais petite avec ma maman. J'ai bien aimé, mais c'était un petit peu cher, alors j'ai arrêté* ». Ou encore d'un spectacle à la Maison de la Danse : « *et en fait, on avait fait un spectacle et au début du spectacle, il y avait des bulles qui explosaient. [...] c'était à la Maison de la Danse* ».

« Bien aimer », l'expression a existé dans plusieurs entretiens, l'une des raisons évoquées étant le fait de « sortir de la classe » :

¹⁰ Dans l'ouvrage original, il s'agit d'un pas si éloigné « *Chicago, 1994* ».

¹¹ Comme ce fut plusieurs dit dans nos recherches précédentes, un lieu est généralement dédié à l'artiste quand il est plasticien ou musicien, moins quand il est chorégraphe. Ou plutôt, le lieu dans lequel les chorégraphes travaillent (« *gymnase* » ou « *salle de motricité* » ou « *salle d'évolution* ») est partagé avec des activités dirigées par des enseignantes et/ou des Atsem et AVS.

« – L : *oui, j'aimais bien parce que ça changeait un petit peu de la lecture, enfin, j'aimais bien qu'on sortait de la classe, des temps de classe, enfin c'était dans les temps de classe, mais j'aimais bien quand on sortait de la classe parce que ça changeait un petit peu les idées [...]*

– D : *Ben moi j'aimais bien ces moments avec Sylvie parce que quand même, rester toujours dans la classe, c'est énervant, et pendant les temps de classe, il faut bien sortir un petit peu de la classe, pendant le temps de classe, pour s'amuser.*

– Chercheur : *Qu'est ce qu'il y avait de différent avec le temps de classe ? On s'amusait ?*

– Y : *Ouais.*

– D : *Parce qu'en fait, on faisait d'autre chose que du travail*

– Chercheur : *Ah, on travaillait pas avec Sylvie...*

– L : *Si, on travaillait, on dansait. »*

Enfin, l'espace est celui du quartier, dans lequel sont identifiées des activités culturelles : « *ben moi, des fois, je le vois [l'artiste] [...] souvent je le vois* ». Une autre élève : « *Ben, en fait, moi je le croise souvent parce que le mardi soir, eh ben, je vais à la gym et sa fille, elle fait de la gym cirque, et je la vois revenir avec son papa* ».

1.2.3.3. Des souvenirs plutôt fidèles

Dans cette partie, nous recensons tout ce dont les élèves se rappellent et qui correspondent à des réalités de l'époque, que nous connaissons pour les avoir observées, soit par notre présence sur le terrain, soit par ce que nous en ont dit les acteurs adultes des écoles.

1.2.3.3.1. Une organisation du travail

« – T et N : [Marc,] *il était tout le temps là, tout le temps. Il prenait plusieurs classes. Il prenait pas toute la classe en même temps, des fois, il prenait des petits groupes.*

– Chercheur : *Et quand un petit groupe était avec Marc, les autres étaient où ?*

– T : *Avec la maîtresse.*

– N : *Après c'était chacun notre tour.*

1.2.3.3.2. Des réalisations, des productions

• **En danse**, du travail avec Sylvie, un assez grand nombre d'élèves (4 sur 11) se souviennent de la « *danse des foulards* », qui fut également produite sur la scène de la Maison de la Danse. Un enfant précise : « *En fait, elle nous échauffait et après on faisait de la danse avec un foulard* », dont certains valorisent le lancer : « *ben des fois on devait tourner, on devait lancer le foulard, et puis après on s'allongeait, on le rattrapait, on faisait l'aspirateur un peu, on glissait quoi* » ; « *on prenait les foulards et qu'on les lançait en l'air* », « *et dès qu'ils tombaient, on les rattrapait comme ça* ».

Certains se souviennent de qualités de mouvement très précises :

« – S : *en fait, la danse c'était quand on posait le foulard par terre, elle nous disait "l'éléphant", donc le lourd, on faisait comme si on était lourd et tout. Des fois, elle nous disait "léger", alors on se mettait droit et on faisait n'importe... ce qu'on voulait, comme ça, comme si on était des plumes.*

– X [élève non identifié] : *Ah, je me rappelle ! [...]*

– H : [...] *On tournait autour du foulard en faisant le geste de l'éléphant, puis après quand elle nous disait "léger", et ben on tournait autour du foulard en faisant comme l'oiseau, comme s'il était léger, qu'on volait*

– Y [non identifié] : *À la fin de l'année aussi, on avait, elle nous avait demandé, on se mettait en boule, marquer comment on se... ?... comme un escargot, ou alors on courait après l'escargot et on le dessinait ».*

Ainsi la danse se traduit-elle dans des actions, que les enfants interrogés délivrent comme en enfilade, « *des mouvements* », « *lourds* » ou « *légers* », on « *lance* », on « *s'allonge* », on « *rattrape* », on « *fait l'aspirateur* », on « *glisse* ». La danse en perdrait-elle sa qualité artistique ? Car pour certains, ce sont des « *jeux* » ou de la « *détente* », une activité qui inclut l'échauffement, dont le but peut avoir une signification très scolaire : « *en fait, elle nous apprenait à s'échauffer pour être détendu et pour bien, qu'on n'ait pas à être excité en rentrant en classe* ».

• **En arts plastiques**, on se souvient de la constitution de certaines des productions réalisées avec Marc. En entretien individuel, un élève avait déclaré, fusionnant des éléments de deux projets artistiques différents : « *On a fait aussi une boule avec Marc. Avec du bambou* », forme qui fit l'objet d'un échange en entretien collectif :

– Chercheur : *et une grande boule avec Marc, ça vous dit quelque chose ?*

– Tous : *Si, ah oui si...*

– M : *Eh bien, c'était du papier et des bouts de miroir, enfin en plastique... ? C'était une grosse boule de papier et dessus on collait des petits bouts de mosaïque. C'est une grosse boule qu'on a fait en papier journal qu'on collait avec de la colle.*

– T : *Et, aussi on avait accroché des boules mais c'était pas moi qui avais fait, c'était une autre classe et elle avait fait des... bouts de paille consolidés dans tous les sens et qu'on accrochait dans le couloir... et des fois on avait mis de traits de peinture sur ces morceaux de bois [...] *Dans la cour on avait accroché des coquelicots sur les arbres et d'autres cabanes avec des grands grands morceaux de tissu en soie**

– O : *Ah, oui sur les arbres [...] *Des fois, dans la cour, il nous dessinait.**

– Chercheur : *Et à part les cabanes, M, tu te souviens d'autre chose avec Marc ?*

– M : *Oui, on collait des bouts de carton pour faire des petits bonshommes et puis aussi on prenait des bouts de carton, on les tordait dans tous les sens et puis à force, eh bien, ils se tordaient dans tous les sens ».*

Un autre sujet se rappelle moins du travail sur les cabanes avec l'artiste que celui que chaque classe faisait avec sa propre enseignante (mais toujours en lien avec le projet et l'artiste qui le portait) : « *Si si si, ma classe aussi, on avait fait avec S, je me rappelle, on avait du papier, il y avait des trous et des bouts de papier de toutes les*

couleurs et on devait les faire passer dedans et après on les accrochait sur les bambous pour décorer la cabane ».

- **En photographie**, plusieurs aspects de l'activité furent remémorés :

Le développement :

« – C : *Je me rappelle du travail qu'on faisait [...] les photos, on les trempait dans un produit...*

– P : *Oui pour les faire développer [...]*

– S : *Une fois j'ai fait une bêtise, je me rappelle que j'avais trempé une photo alors qu'il fallait pas, dans la mauvaise huile »*

Des prises de vue de l'environnement de l'école :

– M : *Et des fois, on prenait des photos de l'environnement de...*

– Chercheur : *... de l'école ?*

– M : *Ouais.*

– Chercheur [à M] : *Ah tu te rappelles de ça, toi... des photos de l'environnement de l'école...*

– C : *Ah ouiiiiii [...]*

– Chercheur : *Et comment vous faisiez, alors ? Vous vous baladiez comme ça et vous preniez des photos de n'importe quoi ?...*

– Tous ensemble : *Ben non, ben des fois... [inaudible]*

– Chercheur [à P, qui n'écoute pas I et M qui tentent d'explicitier] : *Attends attends attends, écoute-les, écoute-les...*

– M : *Des fois on allait dans la salle bleue, y avait des dessins, des choses comme ça*

– C : *Ouais on les prenait en photos et après on les développait »*

Des photos du corps dans différentes positions :

– Chercheur : *Qu'est-ce que vous vous rappelez d'autre, sur les photos aussi ?*

– A : *Qu'on se faisait prendre en photo comme ça [bras le long du corps, droit]*

– E : *On avait pris une photo qu'on avait fait développer dans la salle, là et j'étais com-me ça [corps un peu tordu, bras coudés vers l'extérieur, l'un vers le haut, l'autre vers le bas]*

– Chercheur : *Ah ! toi tu dis, A, que vous étiez un peu comme ça, le corps droit*

– E : *Tu faisais une pose /*

– A : */ je faisais une pose /*

– E ou I : */ tu faisais ce que tu voulais [...]*

– Chercheur : *D'accord. A, tu te rappelles que des photos où vous étiez droits comme ça, vous ?*

– A : *Non, mais on faisait des poses, mais moi j'avais pas trop envie de /*

– E : */ Elle, elle était tout le temps droite !*

– Chercheur : *Ahhh, d'accord*

– A : *J'ai une photo où je suis comme ça [droite] et une photo où je suis comme ça [tordue] »*

Des photos de corps ou de parties de corps transférées en dessin :

« On avait fait des photos et on devait dessiner à côté, et y avait des photos de moi avec plusieurs / où je faisais des grimaces, où j'étais dans des positions [...]. Les photos, on les collait sur le carton, et après quand on avait fini, on revenait dans la classe et on coloriait sur le carton ».

En outre, le chercheur a mis en débat, dans l'entretien collectif, un propos issu d'un entretien individuel, celui d'une photo de classe où chaque enfant tient un cadre en carton coloré devant la tête (cf., supra, p. 34). Parmi les 7 élèves présents, une des 2 filles qui se souvenait de l'artiste lors de l'entretien individuel se rappelle de cette photo de classe : *« Avec un carton, et... oui je l'ai [...] c'est une photo de classe [...] et y avait un trou dans le cadre, et... »*. Pendant ce même entretien collectif, une autre élève, bien que dans une autre classe à l'époque, dit : *« Moi, je l'ai vue »*. Le chercheur lui demande où : *« Ben, c'était une amie qui... [l'avait et/ou me l'a montrée] »*

Enfin, des souvenirs plutôt fidèles ont surgi à propos d'un objet construit par l'artiste, destiné, comme le cadre en carton, à apprendre à choisir des sujets à photographier. Elle appelait ces tubes en carton des *« appareils à viser »*. Le chercheur, qui a observé des ateliers où les enfants travaillaient avec ces objets, suggère le souvenir : *« Est-ce que vous vous rappelez de quelque chose, que vous aviez fait avec Claire, qui était une espèce de tube, comme ça [fait le geste de « l'appareil à viser »], dans lequel on regardait ? »*. Un *« ah ouiiii !!! »* immédiat surgit de presque tous les enfants, avant que surviennent des souvenirs spécifiques :

« – P : Tu te souviens, C ?, nous on faisait comme ça... »

– C, puis R : Ça faisait des jumelles ! »

– I : Moi j'en avais un, et au fond on voyait tout petit, tellement il était grand... »

– C : Moi j'en avais un, on regardait dedans, y avait des espèces de dessins... »

– I : On avait fait un dessin avec des crayons [ou « un dessin de papillon » ?] et on l'enroulait, on le mettait dedans... »

– C : Je me rappelle, on avait pris un petit papier, on avait fait un dessin dessus, on l'avait accroché au bout du tube et on regardait dedans, comme ça »

Puis à la question du chercheur, *« D'après vous, pourquoi elle faisait ça, Claire ? »*, trois élèves répondent successivement : *« Pour faire travailler noter œil »* (P), *« notre vue »* (A), *« Elle nous faisait vachement travailler [...] les photos, les dessins, ce qu'on dessine, ce qu'on prend en photo »* (C).

1.2.3.3.3. Des productions associées

Dans les écoles EAL, les activités conduites avec les artistes s'accompagnent en général d'autres productions, langagières en premier lieu : on dit ce qu'on a fait, on enrichit le vocabulaire associé à la discipline artistique portée par l'artiste, on assoit quelques bases de la langue française. Mais ces productions, dont font état quelques

souvenirs d'enfants, sont aussi des formes plastiques, en trois dimensions (petites formes sculptées, en terre ou en pâte à modeler) ou en deux (dessins, photos) :

- « – S : *Aussi, dans la classe, notre maîtresse ou notre maître, enfin, c'était pas tout le temps, dans toutes les classes, on prenait une feuille, on se dessinait en train de danser avec Sylvie.*

- M : *Aussi, à un moment, aussi, en danse on avait fait une position et ensuite dans la classe avec de la terre, et ben on avait refait notre position. [...] On avait un cahier de danse et on collait tout notre travail qu'on faisait à la danse »*

- « – N : *En fait, la maîtresse, elle nous prenait en photo, puis quand on partait de l'école, il y avait des grilles [...] il y avait des grilles avec des épingles, on accrochait un grand foulard, et puis sur un foulard, avec de la Patafix, on exposait les photos. »*

- « – Chercheur : *Et ce que vous faisiez avec Marc, qu'est-ce que vous en faisiez après ?*

- T : *On les affichait dans le couloir. On avait fait une grande feuille où je crois qu'on s'était dessinés je crois... »*

Ainsi, les productions plastiques associées supplantent parfois les souvenirs un peu flous de la pratique artistique. Le faible nombre de séances que chaque élève vit avec l'artiste est compensé par le travail fait avec les enseignantes, relais assuré grâce aux productions langagières et à l'exposition durable des productions plastiques, inscrites dans l'espace de l'école au quotidien.

1.2.3.3.4. Manières de voir et de montrer

Les formes d'exposition sont nombreuses. Affichages au quotidien, photos insérées dans l'ordinateur, défilement de diaporamas sur les écrans dans les classes ou dans le hall, et bien sûr, manifestations en cours d'année ou en fin, pour présenter les travaux réalisés à partir de l'activité avec l'artiste et autour d'elle. Voir, faire voir, montrer, les souvenirs sont significatifs de ce passage obligé de l'activité artistique.

On se souvient que tous les travaux des différentes années étaient exposés :

- « *Et puis par exemple, l'année dernière je m'en souviens, mon petit frère il était à l'école et ils avaient une exposition sur tout ce qu'avait fait Marc à l'école maternelle. Donc ils avaient vraiment toutes les cabanes, toutes les boules... enfin ils avaient fait ça ».*

On se souvient de la présence des parents :

- « – N, parlant de dessins accrochés dans le couloir suite au travail avec le plasticien : *On les mettait sur notre portemanteaux et des fois, dans l'école, il y avait des portes ouvertes où les parents pouvaient regarder tout ce qu'on avait fait avec Marc. [...] Un jour, ma mère elle était venue et elle nous avait pris en train de travailler avec Marc ».*

- « – M : *Aussi, dans l'exposition, il y avait des petites télés, on nous montrait comment on avait dansé.*

- Chercheur : *On montrait à qui ?*

- M : *Ben, aux parents qui regardaient »*

• « – Chercheur, s’adressant à F : *Et les parents pouvaient venir vous voir travailler avec Marc ?*

– F : *Ben... des fois non... Enfin, je sais pas comment expliquer. En fait, ils avaient pas le droit de venir. En fait c’est comme si on était /*

– T : */ comme une exposition.*

– F : *Oui, voilà, nous on était en train de travailler et eux ils étaient pas à l’école, et puis des fois ils avaient le droit de venir.*

– T : *À la fin de l’année par exemple, ils avaient le droit de...*

– C : *c’étaient des journées portes ouvertes »*

D’autres spectateurs apparaissent, acteurs de l’école invités à voir ce qui se fait, ce qui s’est fait. Ce sont d’autres élèves, et des enseignantes :

• « – X : *Il y avait des petits, des élèves qui venaient nous regarder [...]*

– Y [élève non identifié] : *Oui, je me rappelle*

– Chercheur : *Des petits de l’école venaient regarder votre danse ?*

– X [non identifié] : *les 2 ans et 3 ans*

– Y : *Les petits qui avaient aussi 4 ans »*

• « – M : *En fait c’étaient toutes les classes qui venaient nous regarder parce qu’en fait je crois qu’il y avait que les grands qui faisaient de la danse et les tous petits et les moyens, ils nous regardaient »*

• « *Et des fois, la maîtresse, avec les autres élèves de la classe, elle venait voir. Donc ça veut dire qu’il y avait Marc, et il y avait la maîtresse »*

Au-delà du constat des présences des uns et des autres, survient parfois l’expression de sentiments liés à une exposition de soi dans le cadre d’un spectacle :

« Et puis, il y avait les parents qui étaient venus voir ce qu’on avait appris avec elle, qui disaient si c’était bien, si c’était pas bien, si elle nous avait bien appris. Les parents ils ont rigolé quand on a salué parce que ils croyaient qu’on avait fait la prière, on était tous comme ça, parce qu’on savait pas vraiment faire, on savait pas faire, on savait pas trop encore ce que c’étaient les saluts. Enfin, on savait ce que c’était, on l’avait déjà vu, mais on savait pas vraiment le faire. [...] Et j’ai bien aimé quand toutes les années on faisait une chorale, les parents ils étaient invités, ça faisait un peu peur parce que, il y avait beaucoup de monde. Et puis la première année, on savait pas trop à quoi ça allait donner, donc on était tous très joyeux, mais quand on a vu toutes ces personnes, on a été étonnés et surpris, enfin surpris de tout ce monde. »

1.2.4. Mélanges, glissements, circulations :

l’incertitude liée à l’activité artistique en école maternelle

Attend-on d’un souvenir qu’il soit fidèle, qu’il soit identique à ce qui s’est réellement passé ? Doit-on juger « inexact » le souvenir « Tokyo, 1983 » tiré de l’ouvrage de l’artiste photographe dans lequel figure « Chicago, 1994 », ou doit-on apprécier le fait que l’élève qui énonce le souvenir a retenu la formule « grande ville, date » qui jalonne d’ailleurs l’ensemble de l’ouvrage en question ? Doit-on se dire que cette élève « a de la mémoire », voire « a une de ces mémoires ! » quand d’autres qui

n'en parlent pas « n'en ont pas » ? Dans le droit fil de cette réflexion, doit-on considérer que le peu de souvenirs liés à EAL au moment des entretiens individuels disqualifie d'emblée le dispositif, selon un principe causal : « s'ils ne s'en souviennent pas, c'est que ça ne les a pas marqués, et donc ça ne sert à rien » ? Et il suffirait de ne mettre en valeur que les souvenirs fidèles, « vrais », pour faire dire le contraire...

En fait, selon nous, aborder ces données selon la logique du « vrai » et du « faux », du « bon souvenir » ou du « mauvais », bref selon une logique binaire de laquelle on déduirait des arguments pour juger de l'utilité d'un dispositif, n'a pas de sens. Ce qui en a, à la lumière des résultats que nous avons obtenus ici, c'est que la mémoire est toujours une réinterprétation du réel. Le réel, par définition, est fuyant. Parler de quelque chose, c'est parler de quelque chose qui s'est passé, qui est passé : nous sommes donc toujours *a minima* dans une fiction. Le souvenir est une fiction, qui tente de reconstituer au plus près ce qui s'est passé, et qui parfois échoue, comme le disent des expressions courantes et que nous avons rencontrées dans nos échanges avec ces 31 enfants : « *je ne me souviens plus très bien* », « *je crois que c'était ça, mais je n'en suis pas sûr* », etc. Sans parler de l'oubli, qui surprend d'autant plus quand, dans des entretiens collectifs, des enfants se rappellent, stimulent leurs souvenirs tandis que l'un d'eux ne se souvient absolument de rien.

Entre le souvenir exact, plus ou moins fidèle, et l'oubli total, il y a cependant des souvenirs qui présentent, selon nous, un grand intérêt. Ce sont les souvenirs qui mélangent les choses, et en la circonstance, dans lesquels le travail fait avec l'artiste est associé à d'autres activités, qui, à notre connaissance, ne correspondent, fidèlement ou strictement, pas à la réalité. Mais le contexte de l'école maternelle fait que certaines activités sont très proches dans leur réalité concrète. Ainsi, travailler avec un plasticien alors qu'on manipule des formes, des couleurs, des signes, des volumes, dans des activités scolaires avec des enseignantes ou des Atsem, fait qu'on peut se souvenir de ces activités-ci comme ayant été vécues avec l'artiste. Idem pour la danse, puisqu'une partie du travail fait en école maternelle en vue de développer la motricité se fait par la danse, mais sans chorégraphe. Idem pour la photographie, le film, la musique et toute autre activité artistique pluridisciplinaire. Ainsi ne devrait-on pas s'étonner d'entendre une élève de CM1 dire : « *Avec [l'artiste] on faisait plein de choses, on faisait de l'art visuel, on faisait des poteries, des peintures, beaucoup de peinture...* », même si les « poteries » étaient absentes du travail avec l'artiste (mais pas le travail avec de la terre, de l'argile), même s'il faisait beaucoup d'installations et peu de peinture, et même si l'expression « art visuel », typiquement scolaire, ne faisait pas partie de son vocabulaire.

Ce genre de mélanges est apparu dans de nombreux témoignages qui signifient autant la difficulté de distinguer strictement les choses, dans une société culturellement riche, que la capacité de chacun à réinterpréter une réalité à sa manière. Dans cette première année exploratoire, ce jeu de frontières est particulièrement ressorti au sujet des fêtes du calendrier, de la photographie et de la danse.

1.2.4.1. La culture au pluriel : Carnaval, Fête des Mères et Fête des Pères

Parmi les questions récurrentes que se posent les acteurs de l'école, il y a celle de la mise en forme ou non d'une « production finale ». Les recherches antérieures en ont fait largement état, et il semble que certains artistes, comme certains enseignants, soucieux de distinguer les activités artistiques de la traditionnelle « fête de fin d'année » (quand elle n'est pas appelée « kermesse »), fassent ainsi acquérir au projet artistique une certaine autonomie. Au fil du temps, on arrive, ici ou là, à faire en sorte que le projet ne soit pas absorbé dans une forme culturelle déjà normée et convenue, conforme aux années précédentes, sollicitant le sentiment de familiarité chez les visiteurs... notamment des parents venus pour voir la prestation de leurs enfants.

Le rapport au calendrier scolaire aboutit ainsi à une négociation, parfois difficile à tenir car il est calqué sur le calendrier culturel annuel, comporte de nombreux événements. Noël, Pâques, la Fête des Mères, celle des Pères, celle des Lumières (fête lyonnaise, le 8 décembre) ou encore le Carnaval. Une artiste plasticienne, résidente pendant une année dans une école et dont le travail consistait en des « performances » à base de « sculptures vivantes » mettant en jeu son corps enveloppé dans divers textiles, a vécu des moments difficiles après quelques mois de présence dans l'école où elle travaillait avec une chorégraphe :

« J'ai dit plein de fois : "Non, c'est pas des costumes, non c'est pas des costumes, non". Mais à la fois je pense qu'avec [l'autre artiste], on n'a jamais fait la démonstration que ce n'était pas un costume aussi. [...] Y avait eu une réunion où on s'est pris tout dans les jambes, on s'est fait casser complètement. [...] La gestion du temps, elle n'a jamais été pensée aussi par rapport au projet. Elle a toujours été placée dans l'année. Or, dans l'année, [l'école est] sur un calendrier qui n'a rien à voir avec le projet »¹².

Rien d'étonnant, pourrait-on dire, à ce que des propos d'enfants, quatre ans après être passés par le dispositif EAL, associent le travail de l'artiste avec des productions culturelles traditionnelles. Rien d'étonnant, bis, à ce que les témoignages en question concernent le plasticien et la chorégraphe :

- « *Et puis nos costumes, pour le carnaval, on les avait faits avec Marc* »

¹² Entretien réalisé en 2008.

• « *Je crois qu'il avait fait, je sais plus c'était avec qui... ils avaient fait un dinosaure pour le carnaval et puis il avait brûlé* », dit une élève. Les trois autres disent que non.

• « *Ben moi, c'était un collier pour la Fête des Mères que j'avais fait avec Marc* »

• « *Moi, j'avais fait un bracelet en plastique et on avait mis des petites boules de papier de soie et on les avait mises dedans, c'était un bracelet pour la Fête des Mères* »

• « *Oui, j'avais gardé aussi un bracelet pour la Fête de Mères* »

• « *Il nous a pris en photo aussi une fois pour donner à nos parents, c'était un cadeau de Fête des Mères ou Fête des Pères, je sais plus* »

• – A : *On devait dessiner notre papa, on le prenait en photo.*

– C : *On avait fait une cravate.*

– Tous sauf une : *C'était pour la Fête des Pères.*

– A : *Oui, on mettait : "je te prends en photo" ».*

1.2.4.2. La photographie, pratique artistique et pratique culturelle ordinaire

Nous avons déjà constaté la difficulté de différencier le travail avec l'artiste photographe et les pratiques photographiques scolaires, notamment celles autour de la photo de classe (cf. p. 28). Lors de l'entretien collectif avec les 7 enfants de CM1 de l'école concernée, lorsque le chercheur les sollicita sur les activités faites avec l'artiste photographe, l'un d'eux répondit : « *ben, on faisait des dessins* ». Le chercheur relança : « *Des dessins ?... Des dessins ou des photos ?* ». « *Des photos de dessins* », répondit le même enfant, tandis que des hésitations à voix basse s'entendaient chez les autres qui échangeaient : « *des photos... des photos* ». Le chercheur relança pour que les enfants disent avec qui étaient faites ces photos, mais il fut interrompu. S'ensuivirent des échanges sur quelques exemples de photos, dont on ne saura pas si elles ont été faites avec l'artiste ou non. Comme si la question avait été entendue comme portant sur « la photo » en général, ou comme si la photo était difficilement attribuable à un producteur particulier, tant elle peut être produite par de multiples acteurs de milieux professionnels, sociaux ou culturels différents (Filiod, 2008) :

– Chercheur : *C'était des photos avec quel /*

– X [élève non identifié] : */ qu'on avait pris*

– P : *... où on était en petit train-train, là...*

– Chercheur : *Comment vous étiez ? Vous pouvez le faire ?*

– P : *Non, on était comme ça. [à C :] Ben, allez, viens, quoi !*

– P : *On était tous en file indienne, tous, comme ça.*

– Chercheur : *Mais ça, je sais plus qui m'en a parlé de cette photo-là [dans les entretiens individuels]...*

– C : *C'est moi, c'est moi, c'est moi !*

– Chercheur : *Ouais. Mais c'est une photo de classe ? Ou c'est une photo avec Claire ?*

- C : *Non, y avait quatre personnes dessus...*
- Chercheur : *Quatre personnes ?*
- P : *Y avait E, je crois.*
- Chercheur : *Et comment vous étiez habillés ?* [une des activités avec la photographe a consisté en des portraits-montages à partir de plusieurs photos, une autre à ne photographier que les chaussures]
- C : *On était habillé, un peu /*
- P : */ non, on était habillés normalement !*
- C : *Ouais, normalement. moi j'en ai une* [photo], *on faisait de la pâte à modeler avec P, en petite section.*

1.2.4.3. La danse, un jeu collectif parmi d'autres ?

Une danse avec des foulards, qu'on lance, qui tombent, qu'on rattrape, rencontrée ci-avant, fut parfois évoquée comme un jeu où des enfants sont « éliminés », exclus. Les échanges entre enfants montrent une polémique entre la nature des deux activités :

- U : *Avec les foulards on était tous ensemble et on faisait tous les mêmes choses*
- X [élève non identifié] : *Si on faisait pas les mêmes choses, on avait perdu.*
- Chercheur : *On avait perdu si on ne faisait pas les mêmes choses ? Qui est ce qui disait que vous aviez perdu ?*
- Y [non identifié] : *Non, personne.*
- Tous : *.....*
- Chercheur : *c'est Sylvie ?*
- Z [non identifié] : *c'était un jeu*
- Chercheur : *C'est toi-même, c'est les autres ? Qui est-ce qui disait que vous aviez raté ?*
- Y : *Sylvie.*
- Chercheur : *Tu penses que c'est Sylvie ? Vous avez ce souvenir ?*
- N : *C'était pas Sylvie. On n'était pas puni. Elle nous disait : "Allez, recommence".*
- Chercheur : *On n'était pas puni, c'était pas Sylvie et elle vous disait de recommencer ?*
- M : *En fait, quand le foulard venait par terre, c'est / En fait, quand le foulard il tombait par terre, elle nous disait, elle nous disait : "Allez, il faut recommencer".*
- N : *On était éliminés.*
- A : *Non, c'était pas éliminatoire.*
- M : *Des fois, en fait, quand on faisait avec de la musique, en fait, on faisait comme une espèce de petite danse. On lâchait les foulards [...] parce qu'elle nous donnait un deuxième foulard, enfin, elle nous en prêtait un, un deuxième foulard, on lançait, si il tombait par terre, après on était éliminé les uns après les autres.*
- U : *Moi, je ne me souviens pas.*
- A : *En tous cas, moi j'ai jamais été éliminée. »*

I.2.4.4. EAL n'est pas un îlot culturel

Et si l'intérêt que nous portons au rapport que les enfants entretiennent avec l'art, les arts, se situait au cœur de ces mélanges ?

La socialisation enfantine est plurielle. Les enfants rencontrent des formes artistiques et culturelles tout au long d'un parcours fait de plusieurs espaces producteurs de ces formes : la famille, l'école, les centres de loisirs, les équipements culturels (de la MJC à la salle de spectacle), les moyens de télécommunication, les groupes de pairs,... chacun de ces espaces se différenciant même au fil de la trajectoire de l'enfant. Il serait donc vain de chercher à tout prix « la référence EAL » dans cet ensemble foisonnant et incertain. Il conviendrait plutôt de voir comment des éléments, même infimes, touchant EAL, interagissent avec d'autres éléments et font « sens culturel » chez l'enfant.

Nous avons ainsi constaté que certains enfants passés par la danse avec une artiste en école maternelle, continuaient d'en faire :

– M : *De la danse en dehors de l'école ? Pas vraiment dans l'école ? Ben oui, moi, j'en fais à l'Opéra.*

– U : *Moi, avant, j'y allais. J'allais aussi au cours de [inaudible], j'avais fait un ballet [...]*

– S : *Moi je fais de la capoeira »*

Attribuer cette pratique au fait que ces 3 filles ont côtoyé une chorégraphe au temps de leur première école ne peut se faire qu'en approfondissant le rapport qu'elles ont entretenu à la danse, au carrefour des espaces de socialisation traversés. Où l'on verrait sans doute que le dispositif EAL est inscrit dans un ensemble culturel plus large, au cœur d'une société qui valorise depuis plusieurs décennies et de différentes manières ce qu'on appelle « l'éducation artistique et culturelle ».

Dès lors, c'est bien à la manière dont les enfants construisent des connaissances dans le vaste espace de ces circulations culturelles qu'il conviendrait de s'intéresser plus précisément.

I.3. Phase 2 — Réinterroger des pratiques

Donner une telle suite à ce travail nous a paru difficile, car cela demanderait, en toute rigueur, de suivre en permanence des enfants dans leur socialisation quotidienne. Nous avons alors opté pour une approche individualisée, en rencontrant des enfants passé par EAL et alors en école élémentaire.

1.3.1. Méthodologie : 8 élèves et leurs objets

Ces rencontres se sont faites selon deux modalités.

Dans un premier temps, nous avons choisi de nous appuyer sur les acquis des contacts établis l'année précédente. Chacun des 3 chercheurs engagés est parti à la rencontre de 5 élèves de CE2, CM1 et CM2 des écoles A2 et B2. Les disciplines artistiques rencontrées en maternelle par ces élèves étaient la photographie à l'école B2, les arts plastiques puis la danse à l'école A2.

Après les nécessaires prises de contact, nous avons abouti à 3 entretiens. Pour les 2 autres, nous avons été confrontés à des obstacles. En ce qui concerne le premier, après l'expression d'un réel enthousiasme de la part de l'enfant et de sa mère, celle-ci retourna plus tard son point de vue, lors d'une communication téléphonique où, plutôt nerveuse, elle manifesta son désaccord : apparemment occupée, voire préoccupée par autre chose, elle laissa également entrevoir la difficulté de nous recevoir chez elle. Aucune sollicitation de l'enfant n'a pu avoir lieu, ce qui nous a conduit à abandonner cette piste. Nous nous retournâmes donc vers l'autre enfant, dont les parents reçurent notre demande via le carnet de liaison. Sans réponse après deux essais, nous demandâmes à la directrice de l'école de passer par le téléphone. Sans résultat ¹³.

À chacun des trois enfants restant, nous avons adressé un courrier précisant notre attente. Dans deux cas, ce courrier personnalisé a suivi un contact téléphonique avec un parent (en l'occurrence les mères), et dans le troisième, deux courriers ont été adressés simultanément, l'un à l'enfant, l'autre au parent (de nouveau une mère ¹⁴).

Les entretiens, réalisés sans la présence des parents, devaient à la fois revenir sur la période vécue en école EAL et sur la continuité de la pratique dans la discipline de l'artiste, sans oublier les activités artistiques et culturelles en dehors de cette discipline. Une attention devait être portée aux nombreux supports matériels évoqués

¹³ La directrice tenait à se charger du contact. Nous n'avons donc pu dialoguer directement avec les parents.

¹⁴ Nous saisissons ici l'occasion de signaler que les 3 enfants retenus sont de sexe féminin, et les 2 autres, de sexe masculin. Le premier rapport intermédiaire, rédigé à l'automne 2009, s'achevait sur une mise en garde : ne pas nous concentrer sur des enfants aux caractéristiques trop communes, trop proches, et nous mentionnions l'appartenance de sexe. Le choix des deux garçons allait justement dans ce sens...

dans les entretiens de l'année précédente, en particulier les « cahiers ». Ces objets, tout comme les documents photographiques des enfants passés par un artiste photographe, étaient susceptibles de servir d'objets médiateurs à l'entretien et d'ouvrir les pistes d'analyse. De même, des photographies faites à l'époque par les acteurs des écoles concernées, ou des extraits vidéo tournés par nos soins, pouvaient jouer ce rôle.

Dans un second temps, et après une réunion de l'équipe de recherche, il a été jugé opportun de nous intéresser aux supports utilisés par les écoles EAL pour enregistrer des traces d'expériences. En effet, dans les récits des enfants, la place occupée par le « *cahier de maternelle* » a été centrale, leur conservation étant remarquable pour des enfants situées à l'orée du collège. À travers ces exemples et notre connaissance des pratiques dans les écoles, nous avons repéré trois manières de faire :

1. certaines écoles se limitent à un cahier d'école, sans aucune trace des projets de résidence d'artistes ;
2. d'autres intègrent, dans le cahier d'école, des traces des projets ;
3. d'autres ont décidé de faire tenir à chaque enfant deux cahiers : le cahier d'école habituel et un cahier spécifique sur le projet de résidence.

Ainsi, pour l'année 2010-2011, nous avons profité de la position privilégiée de B. Cosnier, en poste dans une école maternelle qui a accueilli des artistes en résidence 3 ans de suite (une chorégraphe et une plasticienne la 1^{ère} année, une chorégraphe les deux suivantes). Cette école appartient à la 3^{ème} catégorie ci-dessus, les enseignantes ayant pour habitude, pour la grande section, de garder trace du travail mené avec les élèves autour du « *projet phare* » de l'année. Les élèves ont ainsi plusieurs cahiers : un ce « *cahier de projet* », un « *cahier de travail* », un « *cahier de chansons et poésie* », un « *cahier du nageur* », un « *cahier voyageur* » pour la communication avec les familles et plus tard dans l'année un « *cahier d'écriture* ». Selon les enseignantes, ces cahiers permettent de « *garder trace du vécu et des apprentissages* », de « *mesurer ses progrès* », constituent une forme de « *mémoire* ». Chaque enfant personnalise les couvertures de ses différents outils afin de les différencier, de les personnaliser, de se les approprier.

L'objectif était d'accéder à la mémoire constituée par les cahiers du projet artistique que pouvaient encore posséder des élèves de l'école élémentaire voisine. Nous avons donc envisagé de rencontrer ces élèves, avec lesquels B. Cosnier pouvait facilement entrer en contact, puisque sa classe de maternelle avait la particularité d'être située dans les locaux de l'école élémentaire. Elle était à la tête d'une des deux classes de grande section lorsque la chorégraphe réalisait sa deuxième et dernière année de résidence, portée par un projet centré sur « *les éléments* », intitulé « *Terre, Air, Eau, Feu, dansez !* ».

Des 46 élèves de grande section, il en restait 26 répartis dans deux classes de CE1. Dans la première, 15 élèves sur 18 avaient vécu le projet EAL, dont 7 avec B. Cosnier ; dans la seconde, 11 sur 20 l'avaient vécu, dont 8 avec B. Cosnier. Soit un total de 26 élèves de CE1 ayant participé au programme EAL en grande section.

B. Cosnier s'est rendue dans ces deux classes en décembre 2010, et a expliqué aux élèves qu'elle travaillait sur les souvenirs des projets EAL. Après leur avoir demandé s'ils se souvenaient de ces projets, plusieurs d'entre eux ont cité le nom de la chorégraphe et mentionné l'activité « danse ». Sollicités pour dire s'ils possédaient encore leurs « cahiers de projet » et s'ils acceptaient de le rapporter, ils répondirent la semaine suivante : 8 élèves avaient apporté leur cahier, 7 ont dit l'avoir perdu, 11 n'ont rien dit. Sur les 8 élèves, 5 étaient dans la classe de B. Cosnier, et le choix fut fait de rencontrer ces 5 élèves, donc bien connus d'un membre de l'équipe de recherche. Il y a là 3 filles et 2 garçons, et sans avoir toutes les informations sur les origines sociales de la famille, nous savons qu'il n'y a là aucune famille monoparentale, et que parmi les métiers des parents, on trouve une professeure des écoles, une employée de banque, un chaudronnier, une médiatrice de musée, un chercheur, une documentaliste, un photographe, une hôtesse de l'air.

À partir cette approche, et compte tenu des problèmes dont nous avons fait part en introduction (cf. *supra*, p. 14-15), nous n'avons pas pu construire une méthode solide fondée sur l'interaction cahier-enfant, méthode pour laquelle une présence soutenue de notre collègue B. Cosnier était indispensable. Nous avons donc fait le choix de réaliser des entretiens non dirigés avec ces enfants. Nous pensions que l'idée de les mettre en contact direct avec un cahier comme objet médiateur, nous permettrait de faire émerger des situations de « rejeu de l'action » (*RR2*, 2007 : 81-83), en vue d'enrichir notre connaissance sur la « réflexivité à médiations multiples » (*ibid.* : 81) à l'œuvre chez ces enfants-élèves plus vieux de quelques années.

Les entretiens, réalisés dans l'école (ceci explique peut-être cela) n'ont pas donné de résultats concluants. Nous les avons toutefois exploités, mais comme nous le verrons, dans notre analyse, ces paroles ont été mises en dialogue avec l'analyse des cahiers eux-mêmes, objets d'une construction spécifique par l'équipe éducative, analyse qui prolonge de manière significative les résultats de la *Phase 1*.

Allons donc à la rencontre de ces 8 enfants. Inès, Maëva et Fatou sont celles de la première vague, Line, Alexia, Mathieu, Lucille et Jules, ceux de la seconde.

1.3.2. Inès et Maëva : la photographie en contrastes

Inès et Maëva ¹⁵, âgées de 11 ans, ont été rencontrées à deux jours d'intervalle. Elles sont dans deux classes de CM2 différentes, mais leur parcours est commun jusqu'au CM1 : durant les années de maternelle, elles ont côtoyé une artiste photographe.

Les entretiens initiaux avaient donné des résultats très contrastés entre Inès et Maëva. Inès se souvenait d'adultes différents des « *maîtresses* », dont « *une personne avec qui on faisait des photos* », « *c'était son métier* ». Elle avait même déclaré posséder chez elle un livre dédié de l'artiste. Inès se souvenait aussi d'activités spécifiques, comme prendre en photos ses camarades dans diverses positions (couché, plongée, contre-plongée,...). Et elle qui a manipulé un appareil numérique dès ses 3 ans, en possède un en propre : « *J'aime bien prendre des photos* », avait-elle dit. L'appareil lui a été offert par ses parents à Noël, elle avait 8 ans. « Enfin », a-t-elle dû se dire, « *parce que je me bagarrais avec ma sœur [qui a 22 ans], parce que moi je voulais un appareil photo, mais elle l'avait tout le temps* ». Son frère, âgé de 20 ans, lui, n'en possède pas. Les photos que prend Inès sont stockées dans l'ordinateur familial : un dossier à son nom comprend celles qu'elle fait avec son appareil, tandis qu'un dossier commun accueille celles prises avec l'appareil familial. Elle dit « *aime[r] toutes* » ses photos. Suggérant, lors de l'entretien de la *Phase 1*, l'interaction des supports (photo, dessin, impressions numérique, montages, découpages...) qui fut très présente dans le travail avec l'artiste dans l'école, le chercheur n'obtint rien de très précis, si ce n'est que son interlocutrice lui dit qu'elle avait déjà utilisé un logiciel de retouche photo ¹⁶.

Les souvenirs de Maëva, eux, se limitaient à une photo de classe singulière : les élèves portaient un cadre en carton devant leur visage. D'autres enfants de l'entretien collectif s'en souvenaient, et l'avaient conservée. Nous avons été intrigués par la façon dont Maëva parlait de cette « photo de photos » : « *ben moi, si on me prenait en photo, ça faisait marrant parce que je savais pas si c'était la photo qui était comme ça ou si c'était moi qui avait pris le cadre* ». Difficile de résister à cette mise en récit de l'énigme du cadrage. Ce qui est dit là ne renvoie-t-il pas à une problématique courante en photographie, autour de quelques questions simples à formuler, mais complexes à traiter. Qui prend la photo ? La photo de quelqu'un portant un cadre est-elle une photo ou la photo d'une photo ? Les jeux de superposition visuelle auxquels se livrent aujourd'hui de nombreux artistes, par les collages, montages, trompe-l'œil et autres constructions esthétiques, ne résonnent-ils avec ce propos ? Ceci peut paraître

¹⁵ Le choix de pseudonymes recouvre, en recherche, deux exigences : la déontologie et l'attachement aux faits et analyses plutôt qu'aux personnes. Et un souhait : que les lecteurs adoptent ces exigences.

¹⁶ Un dialogue avec son enseignant a permis de savoir que l'école possédait un tel logiciel et que les élèves avaient déjà été en contact avec. Mais, bien entendu, le logiciel dont parle Inès peut provenir d'ailleurs, du milieu familial par exemple.

d'autant plus marquant que Maëva, si elle se souvenait avec précision de l'enseignante, et avec moins de précision de la couleur du cadre qu'elle tenait (« *je crois qu'elle était orange. Je suis pas sûre* » ; il était jaune), est restée introvertie et muette pendant l'entretien collectif, malgré l'émulation des récits des 6 autres enfants présents, dont Inès, elle au contraire très active et précise dans ses réponses ¹⁷. À travers la mise en parallèle ces 2 enfants, nous souhaitions voir le rapport à la photographie qu'elles avaient entretenu depuis cette rencontre avec l'artiste, et si le contraste constaté pendant les entretiens persistait en les rencontrant chacune chez elle.

Les deux visites ont débuté par la présentation du même objet : la photo de classe avec les cadres. Et d'un côté comme de l'autre, à cette photo était associée une autre, avec les mêmes personnages, mais sans les cadres, bras levés en l'air.



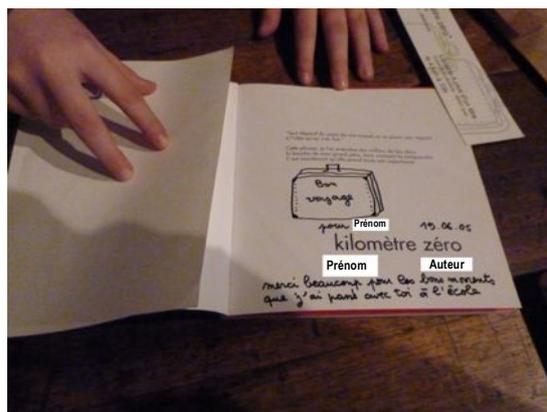
Deux photos de classe peu ordinaires, mais avec une structure classique (adulte debout, sur le côté du rang du fond, enfants répartis sur 4 rangs de hauteur différente).

Inès en profita pour montrer une autre photo de classe, tandis que Maëva avait posé sur la table du salon ses trois « *cahiers de maternelle* », un par section.



¹⁷ De la même manière, lorsque je montrais des images de leur époque EAL, Inès lâcha plus souvent des « *ah oui, j' m'en souviens* » que Maëva, celle-ci étant toutefois plus facilement ranimée par la vue des images que par l'émulation collective de son groupe de camarades de classe.

Inès avait apporté, en plus des photos de classe, le livre dédié de l'artiste et une clef USB avec des photos dont elle est l'auteure. Maëva n'en a préparé aucune, bien que le courrier adressé par nos soins mentionnait la même formule que pour Inès¹⁸. Elle extirpa d'un carton rempli de tirages papier, une série d'un voyage scolaire fait à Paris dont elle sortit un cliché, pris debout à l'horizontale des yeux : le pont Alexandre III et ses statues dorées haut perchées. Bref commentaire : « *ça j'avais trouvé joli, c'est en or* ».



Maëva passa vite sur ces photos parisiennes (aucune remarque, par exemple, sur la ligne de fuite formée par les barrières) et en montra une où sa mère côtoie ses nombreux frères et sœurs. Elle enchaîna, à la demande du chercheur, sur ses autres activités : de la peinture et du théâtre dans deux associations culturelles lyonnaises, et depuis peu du piano, pratique qu'elle compte poursuivre une fois qu'elle sera résidente toulousaine, avec du chant et de la danse en plus (sous l'effet de ses références actuelles : Lady Gaga, Britney Spears et les Pussy Cat Dolls).

¹⁸ En l'occurrence : « *Et puis aussi, j'aimerais que tu me montres les photos que tu as faites avec ton appareil et que tu m'en parles un peu si tu veux bien. Celles que tu préfères, celles que tu aimes moins, et tout ce que tu voudras me dire à ce sujet* ».



Trois réalisations de Maëva,
produites lors de son passage dans une association culturelle lyonnaise.
Maëva n'y accorde aucune valeur particulière ;
c'est même de l'indifférence qui ressort de son attitude lors de l'entretien.



Lady Gaga



Comme Maëva, Inès prend des photos « *pour les grandes vacances, les anniversaires de ma famille, pour Noël* ». Et parfois depuis sa chambre, « *des choses marrantes par la fenêtre* », qu'elle ne montrera pas ce jour-là. Elle a toutefois choisi, pour cette rencontre, 23 clichés qu'elle commente un à un. La première image fut celle-ci :

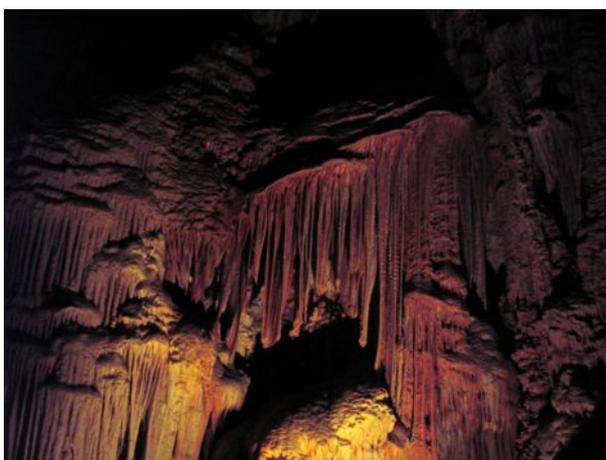


« *C'est rare de voir un... des nuages avec un rayon de soleil comme ça* »
(Lac des Sapins, voyage scolaire)

Les images ont été saisies à cinq occasions : un voyage scolaire (2), un voyage en famille dans le sud de la France (16), un spectacle de cirque (2), un voyage à Paris pour ses 10 ans, avec son frère et sa sœur (2), une ballade à Lyon avec sa mère (1). On constate une variété des positions du regard : à l'horizontale (15), vers le bas (5), vers le haut (3). En voici quelques exemples.

NB : *La sélection faite ici souhaite faire état de cette variété. Les autres clichés représentent des personnes de la famille, un pont de pierre, un lac, un couple de personnages de Disney saisis à Eurodisney, une scène au Musée Grévin, des animaux, des fleurs, le voisinage d'une tour et d'un palmier, etc.*

Ces sujets et l'application à des cadrages symétriques renvoient assez à ce que P. Bourdieu et ses collaborateurs avaient constaté de « l'esthétique populaire » dans Un art moyen (Bourdieu et al., 1965). En même temps, on pourra penser que quelques clichés sortent de cette esthétique, comme l'image qu'Inès a pris de ses deux pieds aux ongles vernis violets et posés sur le sable.



Les raisons du choix tiennent du « *c'est beau* », mais aussi du fait d'une « *forme bizarre* », de quelque chose de « *marrant* » ou de cette photo ratée : des poissons dans un aquarium avec un reflet partiel de l'objectif photo, « *on dirait un chat* ».



Contrairement à la visite chez Maëva, celle chez Inès aidait à mettre en relation une manière de photographier et les intentions de l'artiste alors en résidence dans l'école, dont le travail consistait, entre autres, à faire apprendre à « *regarder autrement le quotidien* », à contourner les clichés stéréotypés. Inès conçoit que ça l'ait « *peut-être un petit peu* » influencée, mais c'est peu de choses vis-à-vis du rôle joué par son père et sa sœur aînée, à qui, on s'en souvient, elle empruntait souvent l'appareil photo. Mais Inès accède aussi, souvent, aux « *livres de ma sœur* », diplômée de droit et d'histoire de l'art, et actuellement dans une école à Paris ; elle achète ces ouvrages « *dans des musées... donc je regarde les photos des tableaux* ». Inès aime la peinture, va au musée depuis longtemps : « *dans ma famille, surtout mon papa et ma sœur, ils aiment bien les musées, donc du coup on y va* ». Le rôle du photographe de famille est tenu par la sœur, mais aussi par le père, amateur de ce médium. Le chercheur l'aura constaté : échangeant avec lui en fin d'entretien sur la photogénie du monde, le père dira, sans emphase, « *oui, le monde est beau. Et la photo, aussi, c'est la mémoire* ».

On voit l'importance jouée par la famille, les parents d'Inès possédant en outre un restaurant à voûtes et pierres apparentes, vieux de plusieurs siècles. Bien sûr, on suivra le diagnostic de la mère, qui dira que l'intérêt d'Inès pour la photo tient de l'« *atavisme* ». Mais on n'oubliera pas que le fils ne s'y intéresse pas du tout, confirmant ainsi les trajectoires diversifiées des enfants vis-à-vis des pratiques familiales.

Inès ne s'oriente pas pour autant vers des pratiques « visuelles ». Elle suit depuis un an des cours de guitare, et compte 3 ans de danse classique dans son parcours. Aucune attirance pour Lady Gaga et autres stars du moment ; le temps du chanteur qu'on affiche sur les murs de sa chambre est (déjà) passé pour Inès.

1.3.3. Fatou : dynamiques de la danse

Comme ses deux congénères, Fatou a eu à cœur de préparer des objets pour la réception du chercheur. Ils forment ce jour-là une pile sur le lit de sa chambre. Fatou a connu 2 artistes : un plasticien en petite section et une chorégraphe en grande.

Concernant le plasticien, elle dit d'emblée « *j'ai retrouvé une photo de lui* » : un document collé sur une page du cahier, annonce du projet de la 3^{ème} année en résidence (ci-contre). Fatou montre un autre extrait de ce cahier, une page en noir et blanc avec quatre identités sommaires, accompagnées chacune d'une photo : pour l'enfant, l'école, la maîtresse et l'Atsem.



Enfin, une photo en couleurs montre Fatou, tête souriante sortant de la cabane construite dans la classe ¹⁹, entourée dans un cadre jaune vif, objet réalisé « pour la Fête des Mères ». Où l'on voit encore les réalisations avec l'artiste fusionner avec celles de l'école, sous l'influence du calendrier culturel.

Concernant la chorégraphie, les traces sont un peu plus nombreuses, ceci pouvant être lié au fait que le travail avec l'artiste en grande section est souvent plus conséquent qu'en petite section. Quoiqu'il en soit, deux objets ont été conservés :

- une silhouette grandeur nature, découpée : « *c'est moi, j'étais en train de faire une figure à la danse, enfin, j'étais à la danse avec [l'artiste], et on a fait une silhouette au feutre* ». Au dos, chaque enfant pouvait coller une photo personnelle, « *là, c'est ma Mamie* » ;



- « *le foulard de la danse* », celui que l'artiste avait demandé à chacun d'apporter de chez soi pour construire une danse collective.



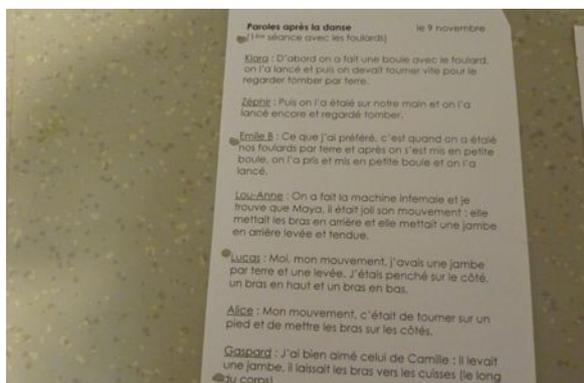
¹⁹ Lors de ce projet, à la construction de cabanes dans la cour répondait la construction de cabanes dans chacune des classes.

Le reste provient d'un cahier consacré à une « *classe verte* », et de cahiers plus habituels, où l'on retrouve des références aux activités avec l'artiste, mélangées avec d'autres événements, comme cette information sur l'avancement du projet danse qui figure sur la même page que la venue d'une infirmière scolaire (avec une référence commune au corps, explicite en tête du document), ou encore ceci :

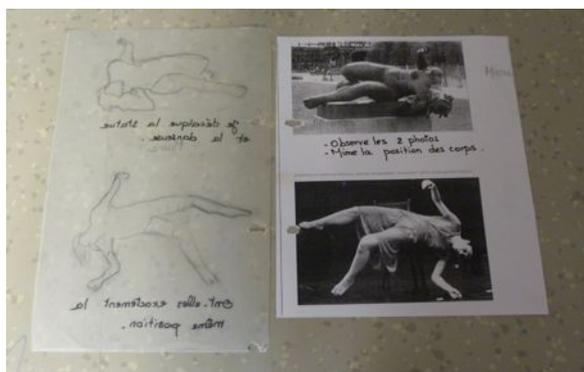
- une « *figure* », dessin sur feuille blanche perforée, objet d'un choix après demande par l'artiste à chaque enfant ; le jour de l'entretien, Fatou rejouera la posture du corps ;



- des propos d'élèves recueillis par les enseignantes suite à une séance de danse, et imprimés via l'ordinateur. Le document s'intitule « *Paroles après la danse* » ;



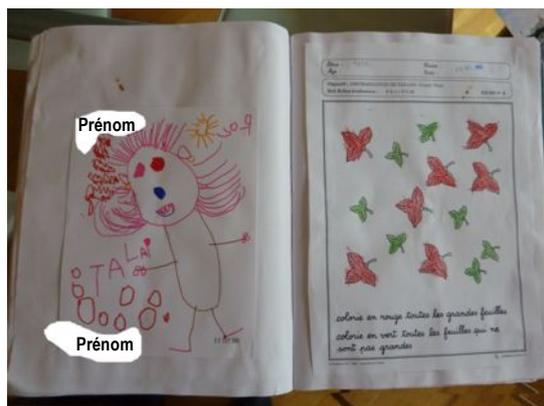
- la reproduction sur papier calque de la photographie d'une statue et de celle d'une danseuse, un des objectifs étant de mimer la posture.



On trouve aussi un « *flyer de la Maison de la danse, du spectacle de Montalvo. Les maternelle y étaient allé* ». Du « *hip hop* », dit Fatou. Le chorégraphe intègre bien le hip-hop dans son travail, entre autres genres. Mais si Fatou le limite à ce genre-là, c'est sans doute parce qu'elle le pratique. Elle a en effet intégré un projet de l'Opéra de Lyon qui consiste à réunir des citoyens de tous âges pour construire des « *mini opéras* ». Fatou a connu ce projet via une association lyonnaise consacrée au son et à l'image, et dont les membres « *connaissaient bien ma maman* ». Nous retrouvons ainsi le réseau familial comme moteur / médiateur de l'activité artistique et culturelle.

1.3.4. Maëva dans les marges du cahier

Finalement, Fatou et Inès ont entretenu un rapport direct à des disciplines portées par les artistes rencontré(e)s, ce qui n'est pas le cas de Maëva. Mais celle-ci ne manque pas d'activités pour autant, et nous avons été marqués par ses choix d'extraits de ses cahiers de maternelle. Elle a d'abord attiré notre attention sur deux dessins de bonshommes, qui sont les seules manifestations de dessin libre dans un cahier où chaque page renferme un exercice (coloriage, grilles, mots à compléter, raccordement de points pour arriver à des formes fermées, etc.).



Et lorsqu'elle cherche avec impatience un dessin qu'elle « aime bien », c'est pour faire remarquer que ce dessin de chat réalisé par un raccordement de points chiffrés en ordre croissant comporte une anomalie : entre les deux oreilles pointe une troisième : « Là je m'étais trompée » dit Maëva, timidement joyeuse, exprimant comme une jouissance du décalage, dans un cahier aux grilles trop bien calées.



1.3.5. Re-susciter : des cahiers de projet EAL

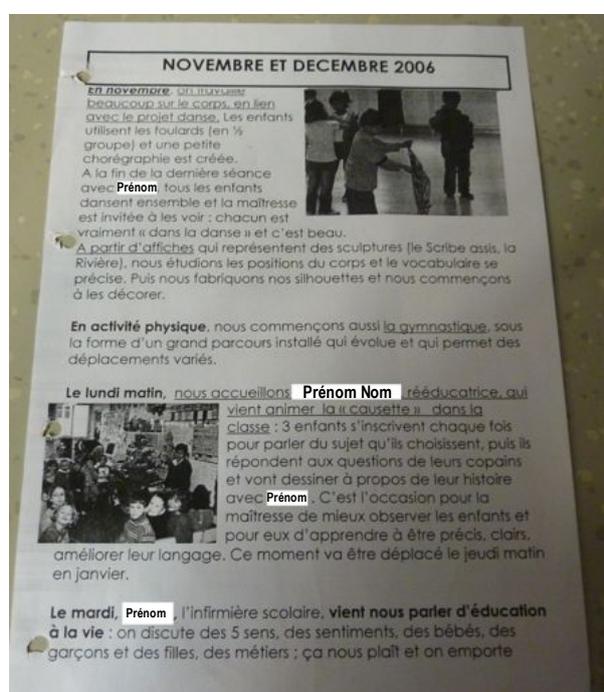
1.3.5.1. Des cahiers, pour quoi faire ? pour faire quoi ?

Les exemples qui précèdent – Inès et Maëva de la même école, Fatou d'une autre – montrent que les « cahiers de maternelle » ne sont pas pensés de la même manière d'une école à l'autre, d'une équipe éducative à l'autre.

Inès et Maëva ont connu des pages d'exercices très cadrés, centrés sur des apprentissages de production graphique, avec mention d'évaluations sommatives (colorier sans déborder, relier correctement des chiffres par des traits, respecter la consigne d'un exercice...), quand Fatou a connu, elle, un cahier avec de multiples présences du projet EAL, parfois agrégées avec d'autres activités, explicitement référées au corps, comme on peut le voir sur la page ci-contre, qui commence par : En novembre, on travaille beaucoup sur le corps, en lien avec le projet danse. La discipline artistique ne joue ici aucun rôle, même si on sait que les projets danse présentent une différence de taille vis-à-vis des arts plastiques et visuels : les traces matérielles du travail s'inscrivent dans le corps et disparaissent une fois réalisées. D'où l'importance de produire des images, fixes ou animées.

Mais cet argument ne tient pas, puisque les cahiers d'Inès et de Maëva auraient, bien entendu, pu comporter des images du travail fait avec la photographie. D'autre part, l'école de Fatou a accueilli un plasticien, dont les traces du travail figurent bien dans le cahier de celle-ci. Ce sont donc plutôt des choix faits par les équipes éducatives qui distinguent les formes des cahiers dans telle ou telle école.

Un autre aspect de la réinterrogation de ces cahiers est la question de leur permanence matérielle et de la fréquence de consultations dont ils font l'objet. Comme tous les objets, ils sont conservés ou non, on les regarde ou non. À ce sujet, les attitudes des enfants rencontrés est plutôt variable. Ainsi Mathieu n'a jamais rouvert ce cahier depuis la grande section, « c'est la première fois que je le revois ». Line précise qu'elle regarde ce cahier de projet « de temps en temps », d'autres cahiers de grande section ayant sa préférence (le cahier chansons et poésie par exemple), « parce que, ils sont plus intéressants je trouve [...] Je ne sais pas comment dire.... ben lui [...] il y a



moins de choses je trouve [...] les autres, ils ont toutes les pages, donc c'est un peu plus intéressant ». La mère de Line se charge du rassemblement des cahiers d'école de sa fille : « elle prend un grand sac comme ça et elle met tous mes cahiers pour qu'on puisse les regarder, elle les met dans mon armoire ». Ce cahier de projet n'a finalement qu'un intérêt : « quand je regarde celui-là, c'est plutôt la photo de classe [insérée à l'intérieur] qui m'intéresse ». Alexia, elle, « prend soin » du sien. Au moment de l'entretien, tandis qu'on tourne les pages, elle constate un défaut :

« — Ça il faudrait que je le recolte un peu.

— Chercheur : Ah oui tu le recolleras. Dis donc, il est en très bon état ton cahier...

— C'est normal j'en prends soin. [...] par exemple lorsqu'il y avait une page complètement cassée comme ça, eh ben tu vois, ça se voit plus. Elle était complètement repliée comme ça, eh bien Maman, elle l'a remis comme ça, et on a mis les / j'ai un dictionnaire, mes parents ils ont un dictionnaire, ma sœur elle en n'a pas parce qu'elle est petite, eh ben on a mis les deux dessus, celui de mes parents il est gros comme ça, le mien il est gros comme ça. »

I.3.5.2. Des cahiers personnalisés, à structure identique

Les 5 cahiers que nous ont gracieusement prêté les enfants, une fois l'entretien achevé, ont le même format (48 pages en 24 x 32 cm), et la même structure : ils témoignent des activités collectives de l'année, en laissant une place à la personnalisation. Voici leur composition. Nous précisons ici lorsqu'il y a structure commune et/ou personnalisation, et si le projet EAL est concerné, indirectement ou directement ²⁰.

Pages	Objet	Structure commune	Personnalisation	EAL	EAL seul
1ère de couv	Les 4 éléments	Air Terre Eau Feu	4 rectangles décorés	4 éléments	—
2-3	Échanges sur les 4 éléments	Propos d'élèves transcrits	—	—	◆
4	Un moment de la 1ère séance avec l'artiste	—	Dessin		
5-6	Spectacle Picasso et la danse, Maison de la Danse	Description de l'activité	—	Danse	—
7		—	Dessin : moment du spectacle		
8	Livre <i>La marchande de vent</i>	Reconstitution de la couverture du livre (exercice scolaire)	— (manière de faire l'exercice, évaluation sommative)	Vent	—
9		—	Dessin : moment de l'histoire		
10	La Danse des pommes	Description de l'activité (texte dicté par 5 enfants dont Lucille + 21 photos)	—	—	◆
11	La Danse des craies	—	Dessin	Danse	—
12	Fabrique d'un éventail	—	Dessin de l'objet + nom des parties qui le composent	Vent	—
13		Mettre en ordre des images représentant les séquences de fabrication de l'objet (exercice scolaire)	— (manière de faire l'exercice, évaluation sommative)		

²⁰ La page 39 est vide, ainsi que la fin du cahier, au-delà de la page 42.

Pages	Objet	Structure commune	Personnalisation	EAL	EAL seul
14-15	Le vent : objets qui le font / objets qui l'utilisent	Choisir un objet de chaque catégorie + classer des objets dans les 2 catégories	—	Vent	—
16	Projet éventail et vent	—	Dessin situation avec vent	Vent	—
17		Étapes pour fabriquer une boîte en papier	—		
18	Présentation de moments de danses aux parents	Description de l'activité + 11 photos	—	—	◆
19		—	Dessin activité réelle, commenté	Vent	
20	Qu'est-ce que le vent ?	Compte rendu de l'activité	—	Vent	—
21	1 ^{ère} visite au Musée des Beaux-Arts	—	Dessin d'une œuvre choisie sur place, colorié en classe, explication motifs du choix	—	—
22-23		Description de l'activité + 16 photos	—	—	—
24	Chanson <i>Le Feu</i> (créée par une enseignante)	Texte chanson	Dessins sur le thème du feu	Feu	—
25	Chanson <i>Quand je s'rai grand, je s'rai (La famille Tagada)</i>	Texte chanson + illustrations	—	—	—
26	Chanson <i>Il pleut, tant pis ! (La famille Tagada)</i>	Texte chanson + illustrations	—	Eau	—
27	Les actions du vent	Texte <i>Le vent + verbes</i>	Dessin mouvements du vent	Vent	—
28	Carnaval : phrases sur les 4 éléments, offertes aux passants pendant le défilé	Texte de tous les enfants de la classe	—	4 éléments	—
29	Carnaval	Description du déroulement	Dessin activité réelle	Du vent ce jour-là	—
30	2 ^{ème} visite Musée des Bx-Arts : les 4 éléments en peinture	Texte + prénoms adultes : artiste, médiatrice cul ^{te} , Atsem	Choix d'un tableau préféré : reproduction + titre	4 éléments	— Artiste présente
31	Exposition Galerie Confluence(s), IUFM	Description activité, artiste, 3 œuvres reproduites + titres	—	—	—
32-33	<i>Nos installations</i> : silhouettes humaines à partir d'objets colorés, groupes de 3 à 5 élèves	7 images + prénoms des enfants par groupe	—	— (corps ?)	—
34	<i>Ombres et Lumières</i> , projet SVT	Description de l'activité	Dessin activité réelle	—	◆ Spectatrice danse enfants
35	Texte d'écriture à reproduire	(exercice scolaire)	— (manière de faire l'exercice, évaluation sommative)	—	— (prénom artiste)
36-37-38	Ombres et Lumières	—	3 dessins de l'activité réelle, pleines pages	—	—
40	3 ^{ème} visite Musée des Bx-Arts : à la recherche des ombres et des lumières	Description de l'activité	—	—	—
41	3 ^{ème} visite Musée des Bx-Arts : petite Statue de la Liberté, référence à Bartholdi, auteur sculpture Place des Terreaux voisine	Même consigne : dessiner la Statue de la Liberté	Dessin Statue de la Liberté	Feu	—
42	La chorégraphe a dansé pour nous...	Description de l'activité	—	—	◆ Spectacle créé hors école

I.3.5.3. Une logique intégrative : un projet EAL imbriqué

Ainsi le « *cahier de projet* » est-il plutôt un cahier de « *projets* ». La lecture séquentielle de ces ouvrages à la fois très ressemblants et différents d'un sujet à l'autre, impose le constat de croisements multiples entre plusieurs activités et plusieurs types d'activité. Dans le schéma ci-contre, nous avons représenté les liens entre les différents composants des cahiers : si le projet EAL est conséquent, il côtoie deux autres projets, *Éventail* et *Ombres & Lumières*, qui ont mobilisé deux formateurs d'enseignants, l'une en sciences de la vie et de la terre, l'autre en technologie. Contrairement à eux, l'artiste était en résidence, dans une présence continue et sur deux années scolaires. Mais aucun de ces deux projets n'a été complètement indépendant de celui de l'artiste-chorégraphe.

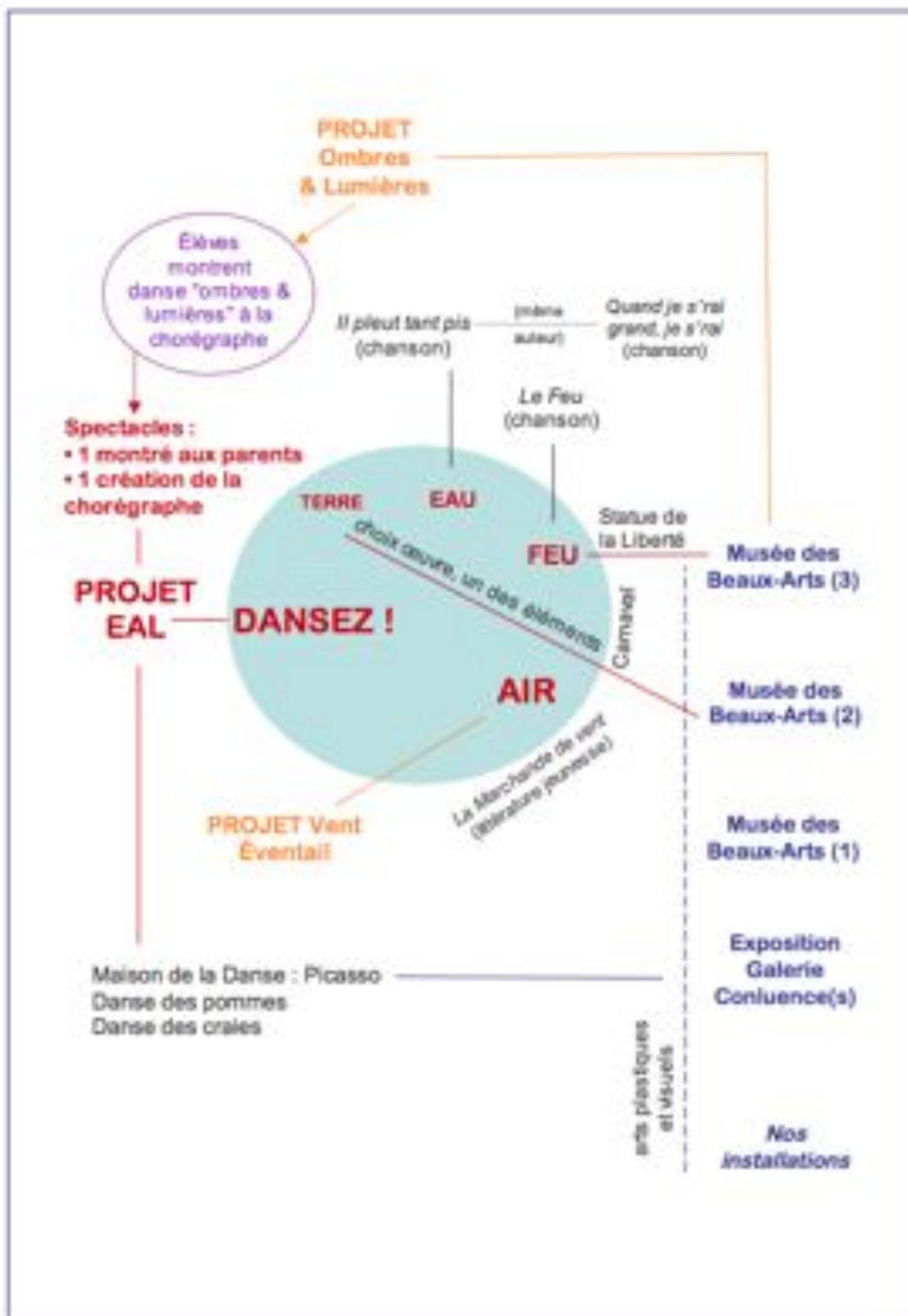
Autre dominante : la fréquentation d'institutions culturelles de la ville, avec une palme au Musée des Beaux-Arts, qui a fait l'objet de 3 visites dans l'année :

- la première semble avoir eu valeur d'approche des arts plastiques et visuels ; les élèves ont recensé, à leur retour, sculptures, objets et tableaux rencontrés ;
- la deuxième a communiqué directement avec le projet EAL, via les 4 éléments, terre, air, eau, feu ;
- la troisième s'est limitée au feu de la flamme de la Statue de Liberté (qui est aussi « *lumière* » dans le cadre d'*Ombres & Lumières*), un des objectifs étant d'assimiler, si ce n'était pas déjà fait, le fait que le sculpteur de la fontaine de la place des Terreaux est le même que celui de la célèbre statue new-yorkaise, dont une ébauche existe dans ce musée lyonnais ²¹.

Outre les projets et les visites des institutions culturelles de la ville, les autres activités sont plus classiquement scolaires, centrées sur l'écriture, la reconnaissance graphique, la distinction des catégories, le dessin.

Ainsi l'équipe pédagogique semble avoir été mue par la nécessité de créer des liens entre les activités, dans une logique intégrative où rien ne doit être laissé au hasard éducatif. Même lorsque le projet *Ombres & Lumières* se travaille au musée des Beaux-Arts, les enfants sont sollicités pour réinvestir ce travail dans une logique de mise en scène dansée, élaboré au gymnase de l'école et présenté à la chorégraphe, sans doute ravie de pouvoir compter sur cette même implication dans ses propres activités liées au projet EAL.

²¹ « L'auteur de la fontaine et de la Statue de la Liberté s'appelle Bartholdi » est une proposition qui fait parfois l'objet d'un apprentissage de culture générale au sein des familles. « *C'est Bartholdi qui l'a faite [...] Ma maman elle arrête pas de me le faire réviser, réviser, réviser [...] Elle me demande tout le temps "qui est-ce qui a fait la Statue de la Liberté ?", je lui réponds toujours "Bartholdi"»* (Alexia).



I.3.5.4. L'art à l'école : une impossible autonomie ?

L'analyse qui précède renvoie à un débat classique sur l'éducation artistique, qui a (déjà eu) cours dans les rencontres entre acteurs d'EAL. Pour ce qui concerne nos travaux de recherche, nous avons déjà traité des « conceptions en tension » de l'éducation artistique (RR2, 2007 : 48-83), qui produisent chez les acteurs un certain nombre de questions récurrentes, notamment : où est l'art là-dedans ? l'art n'est-il qu'« au service des apprentissages » scolaires ? à quoi ça sert d'avoir un(e) artiste en résidence si ce qu'il ou elle fait se dissout dans l'école ?

Le fait de constater qu'un projet porté par une chorégraphe en résidence est « imbriqué » dans le système prégnant de l'institution scolaire n'a rien d'étonnant. L'institution scolaire française a, comme dans toute société nationale et étatique, une histoire, un poids culturel et des normes dominantes (ou qui se veulent telles), et a tendance, on n'ose dire « naturellement », à absorber tout autre corps venant s'y installer. Celui-ci, par les échanges et rencontres qui jalonnent le quotidien, s'intègre petit à petit, trouve une place dans l'ensemble institutionnel. On peut alors voir cela :

- en positif : « l'art n'est pas si étranger que ça à l'école », « l'artiste n'est pas un extra-terrestre subversif et introverti », « les pratiques artistiques sont aisément traduisibles en apprentissages et transférables dans les programmes de l'école maternelle », ceux de 1995, de 2002, comme de 2008, etc.
- en négatif : « l'art se dilue dans les activités de l'école », « l'art, comme l'artiste, est instrumentalisé pour les exercices scolaires à partir desquels on vérifie que les élèves ont bien appris, et ça ne sert qu'à ça », « l'artiste s'est tellement fondu dans le moule qu'il n'a plus d'identité propre », etc.

Nous pouvons penser que cette tension, pensée et vécue sur le mode binaire, persistera encore ici ou là. Notre travail ne consiste pas à prendre parti pour l'une ou l'autre des positions, notamment parce qu'elles doivent être mises en débat dans un cadre plus large, nourri d'apports de différentes sciences (sociologie, esthétique, histoire de l'Art et des arts, anthropologie, sciences cognitives, et pourquoi pas, économie, sciences politiques et psychanalyse ²²). En revanche, nous nous appuyerons sur ce que nous avons formulé à la fin de la *Phase 1*, à savoir la réalité de mélanges, glissements et autres circulations culturelles à l'œuvre dans la socialisation plurielle des enfants-élèves, pour proposer une réflexion sur les « cahiers » et sur leurs usages possibles.

²² Cette étude centrée sur les enfants passés par EAL confirme sans mal quelques acquis de la macrosociologie de la culture sur la distribution inégale des pratiques artistiques et culturelles selon les milieux sociaux, voire selon l'appartenance de sexe. Mais une approche à la fois plus résolument microsociologique et inspirée des sciences cognitives pourrait montrer comment, par la voie subjective, les enfants-élèves traitent des connaissances, les trient, les combinent, les réinterprètent.

I.3.5.5. Sortir les cahiers des placards : une histoire de temporalité

L'exploitation des cahiers, que nous avons tentée à la fin de cette *Phase 2*, est limitée si on la rapporte à la densité des activités vécues par ces enfants au moment de la grande section, et pour pas mal d'entre eux, sur leurs 3 années de l'école pré-élémentaire. Mais elle a fait émerger quelques pistes d'analyse et de réflexion, ainsi que des témoignages d'enfants s'étant approprié ces activités d'une manière singulière. Ainsi pour la danse, quand Alexia parle de son activité hebdomadaire de « *danse africaine* », c'est pour dire qu'elle est « *crevée le soir* », que la danseuse qui pilote les cours est « *gentille* », mais jamais pour faire un parallèle avec ce qu'elle a vécu avec la chorégraphe EAL et avec les images du cahier qu'elle avait sous les yeux. Fatou, en revanche, en présence de la même intervieweuse spécialiste de la danse, avait mobilisé plus d'arguments sur ces liens ²³. Aucune référence aux mouvements, aux postures, aux points communs et différences entre la danse africaine qu'elle pratique dans une association et la danse aux multiples facettes qu'elle a pratiqué dans l'école EAL. À l'opposé, Jules a donné l'impression à la chercheuse en visite qu'il pratiquait la danse.

- « — Chercheur : [après lecture d'une page où il est question du projet danse EAL]
Et tu sais, Jules, si tu aimais bien danser ?
— *J'aime toujours danser.*
— *Tu aimes toujours danser ?*
— *Oui toujours.*
— *Tu fais de la danse aujourd'hui ?*
— *Non.*
— *Mais c'est quelque chose que tu aimes bien ?*
— *Oui.*
— *Tu as eu l'occasion de redanser, à l'école... ?*
— *Ouais je danse et...* [court silence]
— *Quand y a une fête ?*
— *Oui. »*

Rassembler Alexia et Jules, et pourquoi pas Fatou, pour une discussion sur la danse, ses techniques, ce qui est appris ici, là et ailleurs, nous donnerait sans doute de fructueuses données sur les manières d'apprentissage. Et ce, malgré le foisonnement de façons de danser, ou simplement de se tenir et se mouvoir, auxquelles nous avons accès dans le monde d'aujourd'hui (de Montalvo à Lady Gaga, en passant par les chorégraphes qui furent ou sont en résidence EAL).

Dans cette proposition, les cahiers produits en école maternelle pourraient bien s'avérer de bons objets de médiation. L'hypothèse d'un cahier autonome EAL pourrait

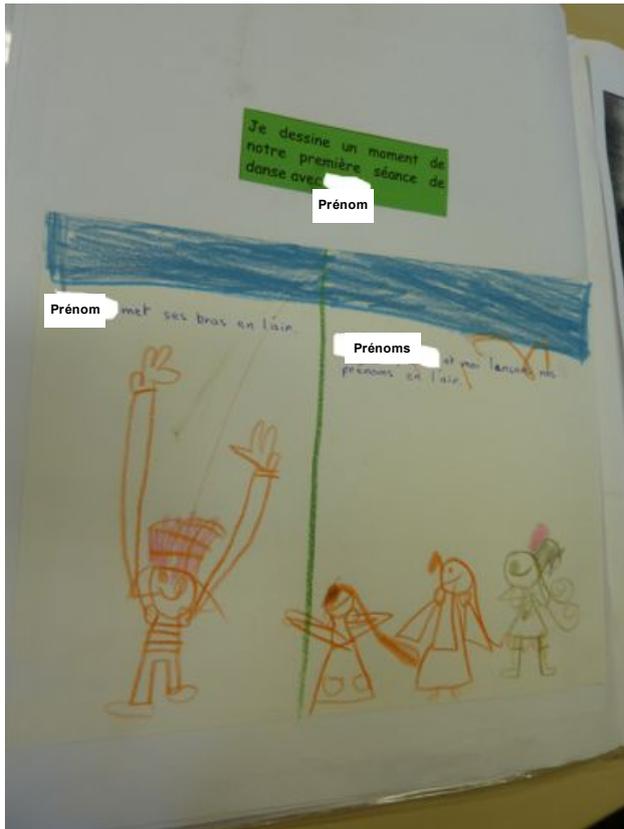
²³ Le lieu a peut-être son importance : Fatou a été rencontrée chez elle, Alexia dans son école.

d'ailleurs satisfaire un tel projet. De tels cahiers n'existent pas, en tout cas pas en ce qu'ils sont destinées aux enfants. Pour qu'ils existent, il faudrait inventer un équivalent des « traces » laissées par les artistes chaque année au centre de ressources EAL. Ce genre de cahier pourrait, en termes de pratique pédagogique, ouvrir un travail conséquent sur la question des « parcours culturels »²⁴ et de la continuité pour l'histoire des arts à l'école. Un parcours vis-à-vis duquel, bien entendu, l'artiste en résidence aurait une place importante.

Dans quelle mesure un tel travail sur les parcours culturels et artistiques des élèves pourrait s'inspirer de ces objets, qui restent le plus souvent dans les placards, voire finissent dans les poubelles ? La conservation de tels objets présenterait-elle un intérêt pour des écoles élémentaires mitoyennes des écoles engagées dans EAL, s'appuyant sur l'expérience de celles-ci pour insuffler un travail plus constant sur la place de l'art, des arts, de l'éducation artistique à l'école ?

Répondre à ces questions demanderait de s'inscrire professionnellement dans une temporalité longue, en prenant en compte l'entretien des pratiques et/ou de leurs souvenirs. Nous avons en effet remarqué, dans les 5 derniers entretiens réalisés pour cette étude, que les souvenirs s'animaient assez vite lorsque le temps présent témoignait de l'entretien d'une pratique artistique et culturelle. Et bien entendu, on pensera au rôle joué par la famille dans l'entretien de ces pratiques : Inès n'a pas connu une seule photographe lors de son passage en école EAL, mais trois (son père et sa sœur, fussent-ils amateurs quand la première est professionnelle) ; Fatou a profité du réseau associatif et institutionnel autour de la danse, et de la place de sa mère, pour pratiquer régulièrement la danse ; Jules, après ses trois visites au musée des Beaux-Arts avec sa maîtresse de grande section, y est retourné plusieurs fois avec l'école depuis qu'il est en élémentaire ; et si Lucille se rappelle aussi bien de ce qu'il y a dans son « cahier de projets », même si elle lui préfère le « cahier chansons et poésie » (cahier qui reste malgré tout dans le giron artistique), c'est sans doute parce que sa mère a pris cette habitude de ranger tous les cahiers scolaires ensemble, et qu'elle peut ainsi retourner aussi bien sur celui de petite section que ceux du cours préparatoire, voire en constater les similitudes et les différences.

²⁴ Ce qui serait en accord avec la circulaire du 5-3-2010 sur la « dimension éducative et pédagogique des résidences d'artistes » (B.O. n° 10, 11-3-2010, <http://www.education.gouv.fr/cid50781/mene1003709c.html>). Cette circulaire comporte une rubrique *Parcours culturel des élèves et rayonnement de la résidence*, où on lit notamment ceci : « La résidence contribue ainsi à une progression dans les apprentissages pour tous les élèves, en particulier par un accompagnement sensible et concret de l'enseignement de l'histoire des arts. Elle permet des démarches pédagogiques diversifiées qui conjuguent des enseignements artistiques, des dispositifs d'action culturelle et des approches croisées. » (p.c. le 7/5/2010)



CONCLUSION

Le trajet de recherche qui nous a conduits des « souvenirs de l'école maternelle » aux « cahiers de projet(s) » nous invite à faire plusieurs constats, et à faire émerger quelques pistes d'action majeures.

Du côté des constats, cette recherche confirme que les projets conduits dans le cadre du programme EAL n'ont pas d'autonomie vis-à-vis de ce qui se fait à l'école, dans la famille, dans la société. Cela pourrait décevoir ceux qui pensent qu'il y a là une telle « originalité », que les écoles bénéficiant de ce dispositif seraient des écoles un peu à part, symboles de la place que pourrait occuper l'art, les arts et la culture à l'école et dans la société.

Dans le même ordre d'idées, cette recherche fait ressortir que l'Art et l'Artiste n'ont pas cette image qu'on veut parfois leur donner : celle d'un monde et d'un être « à part », transcendés par une inspiration quasi divine (qui, accessoirement, « fait du bien » dans un monde bardé de « crises » en tout genre). Les témoignages recueillis auprès des enfants-élèves et l'analyse des « cahiers de projets » montrent que les pratiques produites dans le cadre d'EAL sont imbriquées dans un ensemble de pratiques artistiques et culturelles avec lesquelles elles interagissent et auxquelles elles s'intègrent ou peuvent s'intégrer aisément.

Cette dernière formulation donne à penser qu'il y a là matière à un travail constructif, où art, éducation et culture sont loin de se dresser les unes contre les autres, dans de farouches combats idéologiques. En même temps, on peut continuer de penser que les pratiques artistiques y sont tellement diluées, ont tellement été absorbées par la logique scolaire, qu'elles n'apparaissent plus clairement. La viabilité des projets artistiques au sein des écoles maternelles dépend sans doute du maintien d'une bonne distance à ces bornes (la dilution et l'autonomie complète).

Du côté des pistes d'action, nous retiendrons l'importance qu'il y a à mobiliser la mémoire des enfants. Moins pour faire surgir la véracité et la fidélité des souvenirs que pour, justement, faire apparaître ces logiques d'intégration entre pratiques

artistiques, pratiques culturelles et pratiques éducatives.

Pour ce faire, l'entremise des objets matériels qui jalonnent ces pratiques est indispensable. Ces objets figurent les médiateurs idéaux pour des échanges constructifs avec un ou des adulte(s), dans le cadre éducatif, qu'il soit pédagogique ou plus spécifiquement culturel.

Parmi ces objets, les « *cahiers de projet(s)* » n'ont pas manqué de nous interroger. En supposant que les écoles passant par le programme EAL institutionnalisent cette pratique de différenciation des cahiers (certains étant « *d'écriture* », d'autres « *de voyage* », d'autres « *de chant* », d'autres encore « *de liaison avec les familles* »), le « cahier de projet EAL » ou « le cahier de projet(s) », EAL compris, sont des supports permettant une interaction avec les enfants-élèves qui peut se révéler très utile, notamment dans la démarche des « parcours culturels » récemment instituée dans le système éducatif français. Un tel choix demande cependant une mobilisation conséquente des acteurs concernés et des accords sur la nécessité d'un tel travail, susceptible de concourir avantageusement à l'établissement d'un lien fort entre les différents niveaux du cursus de l'école primaire ; singulièrement entre l'école maternelle (qu'on préférera, pour cette raison, appeler « pré-élémentaire ») et l'école élémentaire.

* * *

Chapitre II

Entre-tenir sa place : des Atsem au travail

(D. Boukacem, avec la collaboration de J.P. Filiod)

II.1. Objectifs

La place des Atsem au sein d'EAL est une question récurrente à laquelle nos recherches ont apporté un certain éclairage ¹ : derrière l'apparente homogénéité de ce groupe professionnel, les formes d'engagement des Atsem dans EAL varient selon leur parcours et le jeu des interactions avec les autres professionnels. Si l'ensemble des acteurs s'accorde à dire que le rôle des Atsem est essentiel pour la bonne marche des projets, la surcharge de travail qu'il comporte est souvent mise en avant par les personnes concernées. Ces arguments prennent d'autant plus d'importance lorsqu'ils ne sont pas ou peu reconnus, discutés, dans des espaces de concertation.

Les ajustements du rôle de chacun des partenaires ne peuvent alors se réaliser sans ces espaces de concertation, sans travail d'équipe, afin que le projet soit clair et que chacun des acteurs en accepte les contraintes et l'incertitude. Mais ces espaces, reconnus comme nécessaires, restent difficiles à organiser ; ce fut dit dès le début du programme EAL, notamment au sujet des Atsem, les contraintes organisationnelles et institutionnelles liés à leurs fonctions et rôles (faire le ménage, assurer le soin aux enfants, animer des ateliers, répondre au téléphone, participer à des réunions pour un projet, faire ou non la cantine,...) étant souvent vécues comme contradictoires.

Néanmoins, au-delà de ces contraintes, des rencontres favorisent l'implication d'Atsem dans les projets, et l'expression « *ça dépend des personnes* » est souvent venue en expliquer le bon déroulement. Il s'agirait alors, pour chacun des acteurs, de s'engager, de faire en sorte de rencontrer l'autre, d'accepter d'être déstabilisé pour lui être complémentaire dans le projet. Alors, plus qu'une question de "personnalité" ou de "catégories socioprofessionnelles", on parlera plutôt de manières de faire, de compétences, individuelles et collectives, dont les Atsem peuvent être porteuses. En effet, les Atsem ont développé des parcours singuliers qui éclairent en partie les manières d'être Atsem et de s'engager au sein d'un projet d'éducation artistique.

¹ • *Regard croisés..* (2005 : 90-92, 109-110) • *La place, le statut et les usages...* (2006 : 13, 17-19, 66)
• *Quand l'éducation artistique..* (2007 : 10-15) • *Bilan de trois ans...* (2008 : 17-18, 40, 43)

C'est cette entrée que nous avons choisie pour la **1^{ère} phase** de cette étude, en allant à la rencontre d'Atsem sur la base d'entretiens semi-directifs. Une **2^{de} phase** nous a conduits à approfondir la double question des ressources et des compétences en faisant ressortir des situations concrètes. Celles-ci ont pu être mises en valeur grâce à des entretiens avec des artistes et en proposant un atelier-recherche dans le cadre du stage EAL d'automne organisé par le centre de ressources EAL et l'IA du Rhône.

II.2. Phase 1 — Auprès des Atsem

Nous avons donc choisi d'appréhender les manières dont les Atsem se positionnent dans le **projet EAL et le rapport qu'elles ont avec l'art**. Selon nous, ceci ne peut se faire qu'en prenant appui sur l'ensemble de leur **parcours professionnel**, puis sur les manières dont elles définissent, décrivent, vivent la **dimension éducative** de leur travail. Nous avons élaboré un guide d'entretien autour de ces trois dimensions.

II.2.1. Guide d'entretien

Consigne générale de départ : Pouvez-vous me raconter comment vous êtes arrivée au métier d'Atsem et me parler de votre expérience dans ce métier jusqu'à aujourd'hui ?

1/ PARCOURS PROFESSIONNEL

— Comment êtes-vous arrivée au métier d'Atsem ?

- **Parcours scolaire, projet professionnel de départ.**
- **Autres métiers, activités professionnelles éventuels avant d'arriver au métier d'Atsem.**
 - Modalités d'entrée dans la vie professionnelle : 1^{er} emploi, durée, statut, activité.
 - Descriptions des différents emplois occupés avant celui d'Atsem :
 - * statut d'emploi (CDD, CDI, temps plein, temps partiel, etc.)
 - * description de l'activité professionnelle d'Ego² : travail individuel, collectif ; relations éventuelles avec le milieu scolaire, le travail éducatif, les enfants, l'art.
 - * apports, apprentissages, compétences qu'Ego pense avoir développé dans ces activités.
 - * rapport qu'Ego entretient avec ces différents emplois et activités sur un plan subjectif
 - * manières dont Ego est passé d'un emploi à un autre et saisir les raisons invoquées.
 - * saisir les périodes éventuelles de chômage, d'inactivité.
- **Passage au métier d'Atsem.**
 - Quelles dimensions du métier étaient importantes dans votre orientation vers ce métier d'Atsem ? (dimension éducative, relationnelle, milieu scolaire, stabilité de l'emploi, rémunération, conciliation vie familiale/vie professionnelle...)
 - Modalités d'accès au métier d'Atsem : concours ou non.
 - En vous orientant vers le métier d'Atsem, était-ce temporaire ? Aviez-vous en tête d'autres perspectives, projets professionnels ? Et aujourd'hui ?

— Expérience professionnelle d'Atsem dans les autres écoles

Pouvez-vous me raconter votre expérience d'Atsem dans les autres écoles avant celle-ci ?

- **Les différentes écoles.**
 - Les municipalités (Lyon ou autres) : obligations quant au statut (charte, service de cantine).

² *Ego* est le nom générique donné au sujet interrogé.

- Types d'écoles : maternelle, élémentaire, expérience d'ASEP (agent spécialisé des écoles primaires)
- **Organisation du travail, des tâches à réaliser.**
 - Comment se passaient les différentes fonctions éducatives, matérielles (ménage, cantine...) ?
- **Projets collectifs éventuels.**
 - Y avait-il des projets, EAL ou autre, nécessitant un travail collectif avec différents acteurs notamment extérieurs ? Si oui, pouvez-vous me le décrire et me raconter comment cela s'est-il passé ?
 - Quelles dimensions du travail étaient importantes pour vous ?

2/ COMPÉTENCES ÉDUCATIVES

— **Pouvez-vous me raconter votre expérience du métier d'Atsem depuis que vous êtes dans cette école ?**

- **Organisation du travail**
 - Répartition des différentes tâches à réaliser : description d'une journée-type, répartition des espaces-temps-fonctions, tâches éducatives et matérielles dans et hors temps scolaires
 - Moments éventuels où cette organisation du travail peut changer (moments de fêtes d'écoles par exemple, vacances scolaires...)
 - En quoi votre travail, les différentes tâches sont identiques ou différentes des autres écoles ? De quoi cela dépend-il ? (directeur d'école, Mairie, enseignants, autres Atsem)
 - Qu'est-ce qu'il vous semble important dans le métier que vous réalisez ? Et par rapport à l'idée que vous vous faisiez de ce métier ? (difficultés, satisfactions)
- **Travail éducatif auprès des enfants**
 - Quels moments, de quelles manières selon les espaces (dans la classe avec l'institut, en dehors de la classe y compris dans la relation aux parents) ?
 - Formations dont Ego a bénéficié sur le volet éducatif du travail d'Atsem : formation par l'expérience, formations dispensées (quels types ? suffisamment ? besoins éventuels de formation)

3/ RAPPORT A L'ART, AUX ARTS

— **Pouvez-vous me parler de votre expérience du projet EAL dans votre école ?**

- **Expérience des arts**
 - Avez-vous été sensibilisé à l'art, aux pratiques artistiques, de près ou de loin dans vos activités professionnelles ou extraprofessionnelles ? Dans le cadre de vos emplois précédents, des activités de loisirs (prendre des cours de danse ou autre) ? Dans votre entourage, était-ce quelque chose de présent à un moment donné ou à un autre ?
- **Arrivée de l'artiste**
 - Comment Ego a-t-il été informé de ce projet et de sa place dans ce projet ?
 - Quel avis Ego avait-il sur ce projet, sur cette présence d'un artiste à l'école ? Sa "spécialité", son "projet" ou plutôt ce qu'il faisait avec les enfants ?
 - Est-ce que la présence de l'artiste a modifié l'organisation de votre travail ? Si oui, en quoi ? Par exemple, est-ce que certaines tâches sont devenues plus importantes comme le nettoyage ? Comment cela s'est-il organisé avec vos collègues (planning, récupération des temps de réunions...), les enseignants, la Mairie ? Cela a-t-il posé des difficultés ? Si oui, lesquelles ?
- **Expérience avec l'artiste**
 - Vous souvenez-vous de la première séance ? Si oui, pouvez-vous me la décrire.
 - Évolution du rôle et du vécu d'Ego au cours des séances avec l'artiste.
 - Était-ce différent d'autres types de séances ("atelier peinture" par ex.) animées par l'enseignant ? Est-ce que vous aviez l'impression que votre rôle éducatif était différent ou devait être différent ?
 - Quand l'artiste était présent au sein de l'école, avez-vous eu l'occasion d'avoir des échanges avec lui ? Si oui, à quels moments, sur quels aspects ?

Remarque générale de fin : Peut-être avez-vous des choses à rajouter, des éléments que n'ayons pas abordés et qui vous semblent importants.

Les résultats que nous livrons ici ne rendent pas compte de toutes les réponses à toutes ces questions. Une étude plus complète pourrait s'appuyer sur un tel guide d'entretien, soumis à un nombre conséquent d'Atsem. Notre souci était d'approfondir certaines questions et d'en extraire des éléments significatifs, afin de mieux situer les raisons objectives et subjectives pour lesquelles les Atsem s'impliquent ou non dans les projets EAL. Et, même si cela reste à confirmer, les analyses offertes ici pourraient tout à fait être transposables aux enseignants ou à d'autres catégories de personnel, comme les "emplois vie scolaire" et "assistants de vie scolaire" (EVS et AVS).

Initialement, nous avons envisagé de rencontrer 4 Atsem. Notre choix s'est fait à partir de critères permettant une diversité de profils quant à l'ancienneté dans le métier, dans l'école, au nombre d'années passées sur les projets EAL, mais aussi à partir de singularités identifiées lors de rencontres antérieures (travail de terrain au sein d'une école, participation et prises de parole aux stages de formation et aux séminaires qui se sont régulièrement tenus, à l'automne et au printemps de chaque année scolaire).

Nous avons ainsi pris contact avec 7 Atsem de 5 écoles différentes. Quatre réponses positives immédiates ont témoigné de l'enthousiasme de certaines personnes à vouloir parler des aspects abordés dans notre guide d'entretien. Enfin, une personne a refusé, après un temps de réflexion et avec l'argument courant du « *manque de temps* », tandis qu'une autre, soucieuse d'être assurée de récupérer les heures passées en entretien avec le chercheur, a refusé, malgré cette garantie. Finalement, après un bilan sur le temps imparti à cette étude, nous avons préféré concentrer notre travail sur 4 sujets, sans donner suite, donc, à l'accord sans grand enthousiasme d'une cinquième personne.

Engagés dans l'organisation des quatre entretiens, nous en avons finalement réalisé que trois. La quatrième personne a en effet connu des problèmes de santé, après lesquels ont échoué toutes les tentatives de reprise de contact.

II.2.2. Le biographique et le structurel

Quelques mots encore sur la méthode. Afin de comprendre les manières dont les Atsem appréhendent leur métier en général, puis dans le cadre plus particulier du projet EAL, nous avons réalisé des entretiens de type biographique. À travers la « mise en récit » par les Atsem de leur parcours, il s'agit d'en saisir les dimensions à la fois objectives et subjectives :

- la dimension objective des parcours nous permet de comprendre les différents emplois, statuts, positions que les Atsem rencontrées ont pu occuper avant leur entrée dans le métier d'Atsem et au cours de celui-ci ;

- à travers la dimension subjective, il s'agit de comprendre le sens, la signification que les Atsem confèrent aujourd'hui à leur métier d'Atsem, au projet EAL au regard de l'ensemble de leur parcours. Nous partons du postulat que cette dimension subjective est essentielle pour comprendre le sens que ces actrices attribuent à leur travail en général et au projet EAL en particulier. En effet, la complexité du rapport au travail dans nos sociétés contemporaines, qui va au-delà d'un simple accès à un statut et à un revenu, mérite que l'on interroge le sens que les Atsem attribuent à leur travail ³.

S'intéresser aux Atsem, à leur parcours singulier nécessite par ailleurs de tenir compte des transformations structurelles qui ont affecté le métier d'Atsem, sa professionnalisation au cours des dernières décennies.

L'ethnologue Marie-Armelle Barbier Le Déroff rapporte que ces « femmes de service », dénommées ainsi depuis le XIX^e siècle, relèveront de la catégorie « agents d'exécution (sans diplôme) » via un arrêté ministériel qui officialise la présence, aux côtés des enseignants, d'agents directement recrutés par les maires. Nous sommes alors en 1958, treize ans avant que naissent les « agents spécialisés des écoles maternelles », ASEM qui gagneront le T de « territorial » en 1992, dans le prolongement des lois de décentralisation de 1983-84 (Barbier-Le Déroff, 2007 : n3, 660-661).

L'année 1992 constitue donc un tournant dans la reconnaissance professionnelle des Atsem, métier qui constitue alors un cadre d'emploi : sous la double hiérarchie des administrations de la Fonction Publique Territoriale et de l'Éducation Nationale, ces personnels de catégorie C doivent être en possession d'un « CAP Petite Enfance » pour prétendre au concours de recrutement. Ce changement s'explique par la prise en compte de la dimension éducative dans le métier, entrée dans les textes à partir de 1985. La Charte élaborée par la Ville de Lyon, en concertation avec différentes catégories d'acteurs ⁴, insiste également sur cette dimension.

Dès lors, une des questions est la reconnaissance de cette dimension éducative dans le métier. Un entretien réalisé en 2004-2005 avec une Atsem d'une école engagée dans le dispositif EAL mettait en valeur cette tension entre reconnaissance et non-reconnaissance :

³ Comme la question se pose pour le travail en général, il va de soi que ce genre d'enquête pourrait être réalisé auprès d'autres catégories professionnelles. Une bonne part de nos recherches jusqu'à lors s'est focalisée sur ce rapport au travail chez les artistes, un peu moins chez les enseignants.

⁴ Il s'agit d'acteurs de la Ville de Lyon et de l'Éducation Nationale, les deux instances ayant pris un engagement commun en 2001 dans le cadre du contrat d'objectifs et de moyens. Parue en 2006, cette charte est le résultat d'un questionnaire au sein de la direction de l'éducation de la Ville, puis d'un groupe de travail réunissant une inspectrice, cinq directeurs d'école maternelle et plusieurs coordinateurs avec, parallèlement, la consultation et l'association des syndicats de personnels.

« Le quartier [ici], c'est assez spécial. Notamment les Atsem, on est plus impliquées que dans certains quartiers... on est beaucoup plus sollicitées... Même l'inspectrice m'a dit que les Atsem ici sont vraiment intégrées, elles sont quand même assez intégrées à l'équipe éducative et on participe quand même pas mal, tout ça quoi. Alors que dans d'autres écoles [...], on me rencontrait dans la rue, ben on me disait : "Dis bonjour à la dame-pipi"... [silence pesant] Ici, on dira jamais ça ! On dira, ben, "Va faire bisou à Lucie" ou "Va dire bonjour à Lucie" [...] Les dames-pipi, on parlait de ça y a 25 ans, à l'époque de ma maman !... Ma maman était Atsem, on les appelait comme ça à l'époque : "les dames". Et c'est vrai que d'un quartier à l'autre, ça change, les Atsem ont pas la même euh... on n'est pas reconnues de la même façon ».

Ainsi doit-on s'attendre à ce que, dans certains cas, en certains lieux, chez certaines personnes, les Atsem soient encore reléguées au rang d'« agent d'exécution ». Ce que suggèrent les torsions que subit parfois le sigle ATSEM. Par exemple, dans le Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale hors série n°8 du 21 octobre 1999, le A devient « assistante », tandis que deux ans plus tard (BOEN n°33 du 13-09-01), les Atsem sont des « assistantes maternelles »... (Barbier-Le Déroff, *ibid.* : n5). L'auteure dit même avoir trouvé sur un site internet consacré à l'intégration scolaire des enfants handicapés le développement de sigle suivant : « assistant-technicien de surface en école maternelle » (*ibid.*), qui limite la définition du travail à l'entretien des locaux. Ces "accidents" résonnent avec le fait que le statut d'emploi que recouvre le sigle ATSEM ne permet pas toujours, en situation, la pleine reconnaissance de ces professionnels. De la même manière que pour d'autres métiers de la petite enfance (auxiliaires de puériculture, éducatrices de jeunes enfants...) les Atsem restent, en termes d'organisation et de formation, dépendants d'autres métiers hiérarchiquement supérieurs. À travers cette hiérarchisation professionnelle, qui marque une séparation entre les « savoirs scientifiques et les savoirs pratiques » (Chaplain, Custos-Lucidi, 2005), s'opère également une hiérarchisation entre activités féminines et masculines (*ibid.*). Parmi les tâches qui incombent aux Atsem, en très grande majorité des femmes, certaines relèveraient alors de savoir-faire féminins propres à la sphère domestique (ménage, soins aux enfants) et du « sale boulot » (Hughes, 1996) au regard de l'ensemble des tâches que les différents professionnels doivent accomplir au sein de l'espace scolaire. Ces hiérarchisations multiples entre professionnels, et ce qu'elles sous-tendent, participent largement à la définition des identités des Atsem qui peuvent « se sentir en marge » (Barbier-Le Déroff, 2007 : 659) et être considérés à la marge dans le jeu des catégories et des interactions avec les enseignants.

Cette réalité historique, combinée aux observations faites dans les écoles EAL depuis 2004, nous permet de décrire des positionnements d'Atsem et d'enseignants qui, selon les situations et les interactions réciproques, vont se situer sur un double pôle, à l'extrémité desquels se distinguent deux types d'enseignants et deux types d'Atsem :

- les enseignants qui reconnaissent aux Atsem une place éducative au sens non restreint du soin aux enfants, au point de les impliquer dans des activités pédagogiques et de prendre soin de les informer par avance et systématiquement ;
- les enseignants qui considèrent l'Atsem comme une assistante avec un rôle d'exécutant, qui sera donc informée de l'activité, en direct, au dernier moment ;
- des Atsem qui s'impliquent d'elles-mêmes parce qu'elles ont obtenu cette reconnaissance et font reconnaître la dimension éducative de leur travail ;
- des Atsem qui résistent lorsqu'elles considèrent que la quantité de travail à produire est déjà importante, notamment d'un point de vue matériel. Ainsi, elles estiment ne pas pouvoir en faire plus, d'autant que cette « *surcharge de travail* » ne s'accompagne pas d'une reconnaissance par le salaire ; un salaire moindre au regard de celui des enseignants et des artistes ⁵.

Les entretiens, réalisés de manière approfondie, aussi peu nombreux qu'ils puissent paraître, sont censés apporter des réponses à ces questions qui recouvrent des enjeux non négligeables : la reconnaissance professionnelle, la dynamique du travail en équipe, l'intercompréhension des problèmes, le sens du travail accompli dans le cadre de projets spécifiques. La subjectivité des acteurs est donc censée nourrir la compréhension sur la place des acteurs professionnels dans l'école et dans le dispositif EAL.

Après avoir présenté ces trois parcours singuliers, dans lesquels de nombreuses Atsem et de nombreux professionnels pourraient se reconnaître, nous aborderons plus spécifiquement les questions de la place de la dimension éducative dans le métier et du rapport à EAL, à l'art, aux arts.

⁵ Cet aspect des choses a très rarement été étudié. L'expérience de terrain dont nous bénéficions permet de croire en l'hypothèse d'un rôle joué par les écarts de revenus, notamment dans la 1^{ère} vague du dispositif. Les artistes, présents 12 heures chaque semaine, recevaient des mensualités environ deux fois plus élevées que les mensualités des Atsem. Certaines tensions, sourdes ou tues, qui résultaient parfois de ces écarts relatifs, tenaient rarement compte du fait d'un autre écart, celui lié au statut et à la durabilité de l'emploi (les Atsem sont titulaires de la fonction publique, alors que les artistes étaient tenus chaque année à l'incertitude d'un renouvellement qui, en outre, ne pouvait se produire plus de deux fois). Il va de soi qu'une recherche sur la question demanderait de mobiliser énormément de connaissances, en sociologie de l'emploi et en économie notamment, et qu'on ne saurait donc opter pour une analyse limitée aux quelques remarques de cette note de bas de page.

II.2.3. Des parcours singuliers

Derrière leur métier commun, les biographies des trois personnes rencontrées laissent entrevoir des parcours singuliers dont nous restituons l'essentiel et qui nous permettrons de saisir, en partie, leur manière d'exercer et de vivre leur métier.

II.2.3.1. M^{me} Y. B. ⁶

M^{me} Y. B., âgée de 47 ans au moment de l'étude, exerce le métier d'Atsem depuis 15 ans. Avant cela, à la fin de la classe de 2nde, elle s'oriente vers des études professionnelles pour obtenir un BEP Sanitaire et Social, puis un CAP d'Auxiliaire Puéricultrice. Son projet étant de travailler dans le service public et de rendre ce service aux usagers, notamment aux enfants, elle démarre sa vie professionnelle dans un hôpital. Remplaçante, puis stagiaire au service maternité, elle demande un changement de service parce qu'elle rencontre des difficultés pour distinguer les différents pleurs des bébés. Elle intègre alors un service des personnes âgées où elle sera titularisée comme aide-soignante. Dans cette expérience, M^{me} Y. B. trouve des points communs avec le public des enfants : « *Pendant une année, avec ces patients-là, ça s'est très bien passé, parce qu'il faut savoir que les personnes âgées, arrivées à un âge, retombent en enfance, et j'avais l'impression de m'occuper d'enfants de 4-5 ans* ». Après sa titularisation, sa vie personnelle la conduit à Lyon où elle doit retrouver un emploi. C'est ainsi que pendant 10 ans, elle travaille dans la restauration où elle occupe successivement les fonctions de commis, chef de rang, responsable d'un restaurant « *assez chic* » du centre-ville. Dans ce contexte, M^{me} Y. B., qui, comme son mari, peint, fait de nombreuses rencontres avec des artistes.

Cependant, si elle gagne très bien sa vie, elle décide, au bout de 10 ans, de revenir à son intérêt, voire sa passion, pour les enfants. Elle fait alors des remplacements à l'hôpital comme aide-soignante, puis postule auprès de la Ville de Lyon pour travailler dans les écoles, « *sans pour autant savoir exactement* » de quoi il retournait, « *si c'était comme dans les crèches* » ou si elle officierait « *en tant qu'agent d'entretien dans les [écoles] primaires* ». Durant une année, elle effectue des remplacements dans différentes écoles avec différentes fonctions avant que son chef de service ne lui propose un poste d'Atsem. Ces remplacements lui ont permis de se rendre compte que chaque école est différente dans son fonctionnement et ainsi, de trouver l'emploi qui lui convienne : elle fait un premier remplacement en tant qu'ASEP durant lequel elle est très mal accueillie et mise à l'écart par ses collègues. Sans la rencontre avec une collègue Atsem, M^{me} Y. B. ne serait pas restée à la Ville de Lyon. Elle occupe aussi les fonctions de responsable du restaurant scolaire, ce qui ne lui déplaît pas : « *Parce*

⁶ Le choix de pseudonymes recouvre, en recherche, deux exigences : la déontologie et l'attachement aux faits et analyses plutôt qu'aux personnes. Et un souhait : que les lecteurs adoptent ces exigences.

qu'on avait contact avec les Atsem, avec les ASEP. On partageait un moment ensemble et on parlait de l'enfant aussi. Y avait tout ce... et puis aussi, superviser le tout, moi je pense, hein. Je crois que je dois avoir un caractère qui aime bien... diriger. »

À la suite de cela, elle arrive dans une école où elle est vite titularisée, en 1992, juste avant la mise en place du concours. Elle retrouve alors la passion de son expérience d'auxiliaire puéricultrice avec les enfants de 2-3 ans :

« On gagne pas des mille et des cents, mais j'aime ce que je fais. Je veux dire, je me suis assise au niveau de mon salaire, je sais ce qu'on gagne en tant que fonctionnaire à l'échelle / on est au plus bas de l'échelle, nous. Mais ce que je fais, c'est tout l'or du monde. Je suis avec les enfants et pour rien au monde je ferai autre chose, enfin franchement non [...] Je savais ce que j'allais gagner et ça faisait rien parce que j'avais retrouvé le métier que j'avais choisi à la base. »

D'ailleurs, l'essentiel du travail de M^{me} Y. B. est tournée avant tout vers l'enfant : *« Je suis À LEUR DISPOSITION⁷ pour tout et à disposition aussi de l'enseignante quand on fait des ateliers. Ma priorité, c'est l'enfant. Et ensuite, ben y a l'entretien, qui ne me déplaît pas non plus. »* Dans cette école, ses collègues la mettent sur les *« rails du métier »* ; elle la décrit comme *« très familiale »* :

« Y avait pas de différences, enseignantes-Atsem, on était PAREILLES [...] Quatre Atsem, on s'entendait super bien et quatre enseignantes où elles s'entendaient super bien, et toutes les 8, on formait VRAIMENT un... un noyau et l'école fonctionnait très très bien. On est partie en classe verte, ça a été la 1^{ère} année où on a pu partir en classe verte. Ça s'est très bien passé. Y avait des échanges sans arrêt. Si les parents parlaient à l'Atsem, l'Atsem renvoyait à l'enseignante et pareil, si les parents parlaient à l'enseignante, l'enseignante renvoyait à l'Atsem pour qu'on puisse être... et ben voilà, sur une même longueur d'onde et c'est pour ça que y avait une très très bonne entente et y a jamais eu de problèmes dans cette école, jamais. On travaillait ensemble. On avait un atelier, on créait... Moi, c'est là où j'ai créé mon propre atelier de graphisme où j'avais un groupe d'enfants, je parlais de la classe, j'allais dans une autre pièce et je créais du début jusqu'à... de A jusqu'à Z, mon atelier ».

En 1996, M^{me} Y. B. demande à changer d'école en raison de deux accidents à vélo sur la route la menant à l'école. Elle arrive alors dans un autre arrondissement, où les premiers temps sont vécus très douloureusement : *« Quand on est arrivé dans cette école, c'était vraiment les Atsem à part et les enseignants à part. C'était pas voulu par la directrice parce qu'elle était de la vieille école et très gentille, mais y avait cette ambiance... assez bizarre. L'Atsem, elle accueillait les parents obligatoirement avec la blouse ! Nous, on le faisait pas dans [l'autre école] et j'avais été un peu surprise ! [...] Là, elles s'étaient instauré ça, mais c'étaient les Atsem hein ! »* M^{me} Y. B. s'attelle alors à modifier certaines pratiques en mettant notamment à contribution son expérience de la précédente école, mais également ce qu'elle vit dans un groupe de réflexion

⁷ Les termes en lettres capitales signifient que le locuteur insiste sur le ou les mots.

autour des relations enseignants-Atsem auquel elle participe depuis quelques années⁸. M^{me} Y. B., qui entretient une relation très étroite avec l'art, accueille la venue d'une artiste avec enthousiasme, considérant ce projet comme une richesse pour les enfants et pour elle-même. L'ensemble de ses collègues Atsem, informées dès le départ, sont partantes, même si des réticences se font sentir quant à l'incertitude d'un tel projet et le risque d'une surcharge de travail d'entretien qu'il peut comporter. Si M^{me} Y. B. estime que le départ du projet a été trop rapide, une réunion mensuelle permet aujourd'hui d'échanger autour de l'avancée du projet avec l'artiste, les enseignants et les Atsem.

II.2.3.2. M^{me} F. J.

M^{me} F. J., 45 ans, exerce le métier d'Atsem depuis 22 ans. Après l'obtention d'un CAP Couture, elle entre dans la vie active pour travailler « à gauche, à droite », seule manière d'accéder à un emploi à temps plein. Cela dure 7 ans : dans une charcuterie, puis dans deux cafétérias. Elle travaille ensuite dans une usine d'électroménager afin d'avoir un emploi à temps plein avec des journées correctes. Lorsque l'entreprise se déplace, elle interrompt son activité professionnelle pour se consacrer à sa petite fille. Au bout d'un an, M^{me} F. J., qui « ne pouvait plus rester à la maison », reprend une activité professionnelle via des agences intérimaires, tout en postulant à Ville de Lyon sans connaître le métier d'Atsem.

À partir de 1987, elle assure des remplacements pendant 2 ans au Service des Écoles, période durant laquelle elle occupe différentes fonctions, dont celle d'Atsem. Mais cette première expérience est très mal vécue :

« Donc je suis rentrée au service des écoles au début en primaire, après en cuisine... et une fois en maternelle... Je suis arrivée en maternelle, on était dans le couloir, on était à l'ordre de la maîtresse c'est-à-dire, elle avait besoin de moi, elle venait me chercher dans le couloir. [...] Et... alors là, maternelle, ça m'a pas plu du tout. Le fait d'être dans le couloir, d'attendre. J'ai dit : "Moi, je veux pas... J'veux pas de maternelles. Laissez-moi en cuisine ou en... J'vais pas attendre les ordres de la maîtresse dans le couloir pour aller aux toilettes ou...". On était vraiment... / Dans cette école-là, on était vraiment dans le couloir. Donc ça m'a pas plu. Je suis restée en cuisine jusqu'au jour où je suis arrivée à l'école où je suis là actuellement. J'étais en cuisine, je remplaçais la cuisinière, et puis l'ambiance était bien, tout le monde était sympa et y avait une des collègues Atsem qui allait être en congé maternité. Là, la directrice m'a dit : "Est-ce que tu peux pas venir... ?" Alors j'ai dit oui parce que ça se passait différemment. Et depuis, j'y suis toujours. Ça fait 20 ans. Voilà. J'ai pas de concours. J'ai pas de CAP de la Petite Enfance parce qu'à cette époque-là, on le passait pas. J'ai pas tout ça. Et voilà, bon ce qui m'a plu dans cette école, c'est que tout le monde travaille ENSEMBLE et je trouve que c'est énormément important. »

⁸ M^{me} Y.B. précise que ce groupe, comprenant des Atsem, des enseignants, ainsi que des « directeurs d'établissement », s'inscrivait dans le cadre d'un « contrat d'objectifs » entre la Ville de Lyon et l'Éducation Nationale.

Au-delà du « *travailler ensemble* », M^{me} F. J. décrit son école comme « *une école à projets* ». Au regard de cette expérience collective du projet, la présence d'un artiste depuis 3 ans rend son travail « *beaucoup plus simple* », « *différent* » (elle ne dit jamais « *plus important* », au sens quantitatif) :

« C'était l'école à projets, on a tout fait. On a fait le cadre, on a fait les décloisonnements [...] Alors avant, on décloisonnait c'est-à-dire que nous, on prenait des enfants de maternelle qu'on emmenait en école primaire [élémentaire] et on prenait des enfants de l'école primaire qu'on emmenait chez nous. Et ces enfants étaient divisés en différents ateliers : y avait "arts plastiques", "musique", "sciences", "jeux de société", et cætera. Mais on était mélangé avec l'école primaire, donc [c'était] BEAUCOUP plus compliqué que là maintenant.... [...] Donc ce projet-là, m'a pas plus perturbé que ça parce qu'on en avait vu d'autres avant. Et puis c'est bien, c'est bien de faire un changement, de changer et de pas être dans la routine tout le temps ».

II.2.3.3. M^{me} D. T.

M^{me} D. T., 36 ans, est Atsem depuis 4 ans. C'est en fin de classe de 5^{ème} qu'elle arrête ses études pour réaliser des stages « *qui ne mènent à rien* ». À 16 ans, elle entre alors dans la vie active où les emplois précaires dans différents secteurs d'activités se succèdent : dans un premier temps, elle travaille dans la vente et la restauration. Puis, pendant 2 ans, elle se déplace en station pour travailler comme « *serveuse* » et « *femme de chambre* » dans le secteur hôtelier. De retour à Lyon, elle travaille pendant 4 ans à l'usine par le biais d'une agence intérimaire. Au cours de cette dernière expérience, plus difficile que les précédentes, M^{me} D. T. vit une remise en question et se « *réveille* » :

« Je me suis posée des questions à l'usine parce que je me suis dit "J'vais pas rester là toute ma vie, c'est pas possible" [...] Parce que l'usine, c'est routinier, on n'apprend rien, je veux dire c'est mécanique quoi [...] Dans la restauration au moins, y avait un côté relationnel, on voyait du monde, mais à l'usine, on est là avec notre machine [...] Par contre, j'avais vraiment envie de... c'est assez bizarre, c'est paradoxal parce que à 16 ans, j'étais pressée de quitter l'école, je ne voulais rien apprendre, je voulais rentrer dans le monde du travail et après toutes ces expériences, j'avais envie de reprendre mes études. »

À la suite d'un bilan de compétences, elle s'oriente alors vers le métier d'Atsem, envisagé à la fois comme un enrichissement dans le fait de travailler auprès d'enfants, et comme moyen d'accéder à un emploi stable. Ce qui lui offrirait notamment la possibilité de poursuivre sa formation, en vue d'obtenir le bac, avec, en ligne de mire, des études universitaires en psychologie. Elle passe alors son CAP Petite Enfance, puis occupe un emploi de caissière avant son entrée à la Ville de Lyon.

Son entrée dans le métier d'Atsem débute par des remplacements à temps plein avant qu'elle obtienne le concours en 2007 et qu'elle soit titularisée en février 2008. Hormis un remplacement de 5 mois dans une autre école, l'expérience du métier pour M^{me} D. T. s'est réalisée au sein de l'école où elle exerce aujourd'hui. Après 4 ans de

métier, elle est plus pessimiste quant à la réalisation de son projet professionnel. Son métier d'Atsem est très prenant, fatigant (« *une fatigue qui est assez morale* ») et ne présente plus autant d'intérêt qu'au début :

« Moi, j'étais super contente parce que je sors de... j'allais dire d'un milieu carcéral [l'usine] – c'est vraiment le cliché – à un milieu où je sais pas... je vois des enfants... enfin pour moi, c'est merveilleux. Parce que c'est vrai que quand on a connu pire, après on relativise [...] En fait, les premières années, c'était que du bonheur. C'est après, quand j'ai vu que le métier quand même, au bout d'un moment, ça use, on a mal au dos, on est fatiguée, mais au début, c'est vrai que je voyais pas les inconvénients parce que bon, voilà, y avait les enfants, c'était enrichissant. Ben voilà, j'apprenais, quoi, donc j'étais dans la phase d'apprentissage. Mais bon, après au bout de 3-4 ans, voilà. Bon, c'est peut-être parce qu'aussi, on fait toujours les mêmes choses. »

Mis à part le Carnaval annuel, M^{me} D. T. n'a pas véritablement connu de projets collectifs autre qu'EAL au sein de son école. Mais elle a peu de souvenirs de la présence de deux artistes pendant une année scolaire. Elle retient s'être sentie à l'extérieur du projet, de ne pas y avoir été intégrée, sentiment partagé par ses autres collègues. Depuis, une danseuse s'est installée, 2 ans. Même si M^{me} D. T. ne cultive pas d'affinités particulières avec la danse, notamment classique, même si elle fait état de manques en termes d'organisation, de communication et de temps avec le reste de l'équipe, elle constate que l'artiste, par sa démarche et son engagement, est parvenue à la « *faire entrer dans la danse* » du projet.

II.2.4. Analyse croisée des parcours : de la mobilisation des ressources

Ces parcours montrent que, selon l'ancienneté dans le métier (entre 4 et 22 ans), ces trois personnes n'ont pas connu les mêmes modalités d'accès au statut d'Atsem, ni les mêmes expériences de leur métier. Même si l'une des plus anciennes a initialement le diplôme d'auxiliaire puéricultrice, elles ont plutôt appris leur métier « sur le tas », au contact des différentes écoles traversées et au contact des différents acteurs en présence (enseignants et Atsem). En revanche, la plus jeune dans le métier a dû passer le CAP Petite Enfance et le concours. Mais il n'en demeure pas moins que les plus anciennes, malgré des expériences douloureuses où elles ont connu le fait d'être « *à l'ordre de la maîtresse* », laissent entrevoir davantage de marges de manœuvre quant à la définition de leur rôle au sein des écoles et une plus grande reconnaissance de leurs compétences multiples, notamment éducatives. À l'inverse, alors même que la plus jeune dans le métier accède à un nouveau statut d'Atsem, qui reconnaît cette dimension éducative, celle-ci semble plus restrictive ; les marges de manœuvre semblent moins importantes, dans un contexte scolaire où les frontières entre les rôles de chacun (enseignants-Atsem) apparaissent plus étanches. Le contexte scolaire, le jeu des interactions et des engagements réciproques entre les

acteurs, mais également leur rapport au travail, interviennent fortement dans la construction des rôles des Atsem, y compris lorsque ces dernières disposent de compétences certifiées par un diplôme et un concours.

Car, si les Atsem peuvent participer à rendre plus étanches les rôles de chacun, en entretenant un rapport au travail où la dimension instrumentale va primer, certaines laissent entrevoir combien les dimensions sociales et symboliques sont essentielles dans le rapport qu'elles entretiennent à leur métier⁹. Ainsi, M^{me} Y. B. explique comment elle s'est « *assise* » sur son salaire pour retrouver sa passion pour les enfants, tandis que M^{me} F. J., qui a connu « *la routine* » de l'usine, met en avant l'importance de la relation aux enfants, mais aussi le contexte de l'école où elle exerce :

« Ah ben, y aurait pas la relation avec les enfants, moi je vois pas l'intérêt [...] J'ai trouvé moins dur. Moins dur que d'aller travailler en usine. C'est ça, c'est sûr. C'est sûr. Même si on est fatigué en fin de journée, [...] on n'a pas cette routine de travail justement. Parce que quand on les habille, on est posé quand même, on discute avec eux, on... c'est pas... c'est pas la chaîne quoi. [...] Le terme de la directrice, c'était "Y a pas d'torchons et d'serviettes ! Tout le monde est ensemble" [...] Peut-être que je serais pas arrivée dans cette école, je serais peut-être pas restée, je sais pas. C'est... je sais pas. C'était cette école qui était comme ça hein, très très conviviale. »

Cependant, si les Atsem mettent en avant l'importance de la dimension sociale et symbolique de leur travail, leur rapport au travail se redéfinit en fonction du contexte de l'école, des relations qu'elles entretiennent avec les enseignants, mais également des compétences autres que les compétences certifiées (diplôme par exemple) dont elles disposent. En effet, en fonction de leur itinéraire antérieur, les Atsem disposent souvent d'un répertoire de ressources, de compétences qu'elles peuvent plus ou moins mettre en œuvre, plus ou moins rendre visibles selon les situations.

Par exemple, M^{me} Y. B. qui, comme on l'a vu, a été responsable d'un restaurant plutôt « *assez chic* » pendant plusieurs années, a également pratiqué la gymnastique pendant environ dix ans. À ce titre, elle possède un certain nombre de brevets. Lorsqu'elle intègre l'école où elle se trouve aujourd'hui, elle s'investit comme bénévole au sein de l'association des parents d'élèves pour proposer, avec un parent, un atelier de gymnastique ludique pour enfants de maternelle qu'elle animera jusqu'à il y a deux ans. Parallèlement, elle met en place des séances d'« *abdos fessiers* » et de « *step* » pour les parents. Les ressources organisationnelles, physiques, techniques,

⁹ Pour Ch. Nicole-Drancourt et L. Roulleau-Berger (2001 : 6), le rapport au travail se décompose en trois dimensions : « *sa dimension instrumentale et matérielle qui se réfère au travail comme source de revenus et de richesses extérieures et quantifiables ; sa dimension sociale qui recouvre les sociabilités, les relations humaines dans le travail, l'ambiance, les possibilités de coopération, d'innovation et surtout les formes de reconnaissance sociale ; sa dimension symbolique qui renvoie à l'univers de significations positives ou négatives attribuées au travail par les individus dans la construction des identités sociales.* »

relationnelles dont dispose M^{me} Y. B. se traduisent ainsi en compétences individuelles et collectives, pédagogiques, sportives, communicationnelles. Ce cadre, dans lequel elle change de rôle, lui permet par ailleurs de mieux connaître les parents et de développer des compétences communicationnelles dans la relation qu'elle entretient avec eux :

« Quand j'animais les ateliers abdos fessiers ou step, on avait un contact autre. L'animateur que j'étais avec mes élèves qui étaient les parents d'élèves, y avait un lien... L'enveloppe Atsem était retirée, et l'enveloppe parent d'élève de l'enfant de ma classe était retiré et c'était beaucoup plus riche. Mais par contre, jamais, jamais dans ces ateliers, on a parlé de l'enfant de..., des enfants des écoles comme l'enfant de la maman ou du papa qui venait pour une heure d'abdos ou heure de step. C'était toujours à part, et c'est pour ça que je vous dis que c'était beaucoup plus riche parce que, pour moi en tous les cas, quand les parents après, venaient récupérer l'enfant et cet enfant que j'avais dans la classe, je savais comment on pouvait s'adresser à cette personne parce que je savais comment elle était ».

À l'inverse, certaines ressources ne peuvent se traduire en compétences et être reconnues. Ainsi, M^{me} D. T. qui a travaillé dans la restauration, appréciait le côté relationnel de son travail, dimension absente par la suite à l'usine ; mais cette ressource peut difficilement se traduire en compétences lorsque la relation qu'elle entretient avec les parents d'élèves est empreinte de méfiance de la part de certains enseignants :

« J'ai vécu des expériences où y avait des instits qui écoutaient ce qu'on disait aux parents, qui étaient là derrière, qui te faisaient pas du tout confiance, qui... bon... [...] C'est pas évident quoi. Donc... dès que tu parles avec un parent, ben fallait que tu lui expliques ce qu'on t'avait... enfin, il fallait que tu répètes ce que t'avais dit aux parents, voilà si t'avais... je sais pas, si t'avais donné une bonne consigne ou pas et c'était... voilà, on avait l'impression... d'être fliqué, quoi [petit rire]. C'est... c'est le terme, quoi. »

Si les Atsem disposent d'un répertoire de ressources, celles-ci vont plus ou moins se traduire en compétences selon les cadres d'action. Selon la nature de ces cadres, les rôles vont être plus ou moins poreux, et les compétences des acteurs plus ou moins visibles et plus ou moins reconnues. La « compétence » peut en effet être appréhendée comme le résultat d'un processus, une combinatoire de ressources en situation plutôt que comme une somme de savoirs, d'aptitudes intrinsèques aux individus (Le Boterf, 2006)¹⁰. Ainsi, au-delà d'une reconnaissance professionnelle, la reconnaissance des compétences multiples des Atsem dans les situations concrètes de travail est indissociable d'une reconnaissance mutuelle et intersubjective entre les Atsem et les

¹⁰ Pour l'auteur, l'effet du contexte et des situations est essentiel dans la production de compétences. Pour qu'il y ait compétence, trois facteurs sont nécessaires :

- le *savoir agir*, qui suppose de savoir combiner et mobiliser des ressources pertinentes ;
- le *vouloir agir*, qui se réfère à la motivation personnelle de l'individu et au contexte plus ou moins incitatif dans lequel il intervient ;
- le *pouvoir agir*, qui renvoie à l'existence d'un contexte, d'une organisation du travail, de conditions sociales qui rendent possibles et légitimes la prise de responsabilité et la prise de risque de l'individu.

acteurs avec lesquels elles sont en relation. Sans cette reconnaissance, les Atsem peuvent vivre des situations de travail qui ne leur permettent pas de « *se rapporter positivement à leurs qualités et à leurs capacités concrètes et ainsi, de jouir d'une "estime sociale" et d'une "estime de soi" »* (Honneth, 2000 : 147). C'est en cela qu'elles vont souvent mettre en avant le fait que la pratique de leur métier, leur rapport au travail va dépendre du contexte, des cadres d'action multiples où elles interviennent :

« La relation Atsem-institut, voilà, c'est... c'est pas évident du tout quoi. Ça dépend sur qui on tombe. [...] Ben c'est ça qui peut faire qu'on se sente bien ou pas bien ou... voilà, ou qu'on aime ce métier ou qu'on l'aime pas, c'est aussi, ben voilà, la relation avec l'institut qui est très importante » (M^{me} D. T.).

« Je regrette pas d'avoir tourné. Je regrette pas parce que, j'aurais pas tourné, j'aurais pu demander une école là à côté et... et être mal quoi. Donc, je pense que, et c'est ce que je dis aux filles, "Il faut tourner pour trouver l'école où vous serez bien" » (M^{me} F. J.).

Cependant, la diversité des situations vécues (différences entre les écoles, changements dans l'organisation, traitement des espaces-temps,...) fait que les cadres d'action ne sont jamais stabilisés, voire sont en constante redéfinition. La logique des parcours antérieurs, lorsqu'elle participe de la production d'une reconnaissance de leurs compétences (décisive quant aux formes de coopération avec les enseignants), fait qu'il est difficile aux Atsem de se retrouver dans une position d'exécutante. Par exemple, M^{me} Y. B., qui passe d'une école où « *y avait pas de différences, enseignantes-Atsem* », où « *on était PAREILLES* » à une école où « *c'était vraiment les Atsem à part et les enseignants à part* », s'appuie alors sur certaines ressources institutionnelles extérieures pour faire valoir la reconnaissance des Atsem au sein du Conseil d'école :

« Les Atsem, quand je suis arrivée ici, n'étaient pas invitées au Conseil d'école ! En sachant quand même que les Atsem, on fait partie de l'équipe éducative, on a une obligation de participer ne serait-ce que pour présenter notre RÔLE, ce qu'on fait dans l'école. Moi, j'ai été surprise. Le premier Conseil d'école, on n'avait même pas l'ordre du jour, on nous disait pas qu'on était invité. Et un soir, j'apprends qu'y avait une réunion pour le Conseil d'école. Moi, j'ai été voir la directrice, je lui dis "On n'est pas invitées ?"... "Euh... ben non". Je dis "Pour quelle raison ?"... "Ah ben, parce que ça s'fait comme ça". "Ben dorénavant, ça sera plus comme ça", je dis. "Moi, je viendrais ce soir", je dis. "On fait partie de l'équipe éducative, c'est important quand même qu'on sache ce qui se dit, de ce qui va se préparer, de ce que vous allez discuter", je sais pas. [...] Nous, on n'était pas conviées, alors pour vous dire, vous voyez... la différence entre ici et... ».

À l'inverse, quand les rôles sont plus étanches entre les groupes professionnels, que les Atsem sont plutôt dans des rôles d'exécutantes, l'engagement semble plus difficile et risqué. Par exemple, l'une de nos interlocutrices prit un jour l'initiative de pré-découper des étoiles afin que les enfants puissent y coller des gommettes, et ce, sur le temps de cantine des enfants. Initiative mal perçue par son enseignante, ce qui amènera M^{me} D. T. à se mettre dans une position de ne « *rien proposer* » :

« Là, c'est la section des grands, et en fait, à Noël, j'avais décidé de leur faire faire des petites étoiles pour décorer la classe, mais moi je savais pas du tout, moi, je pensais que ça allait faire plaisir à tout le monde. Et puis, y a une Atsem qui a plus d'expérience que moi qui m'a dit "T'es en train d'empiéter sur son terrain, fais attention". Elle me dit : "Il faut que tu lui demandes. Ne fais pas des choses alors que tu lui as pas demandé". Je lui dis : "Mais c'est pas grave", j'étais en train de les surveiller à la cour et je lui dis [à l'enseignante] : "Bon ben voilà, moi j'ai découpé des...", c'était pour les occuper en plus... [...] Voilà... là, c'était une fois où j'avais pris l'initiative... voilà, je pense que ça a été très mal perçu. Bon après, j'ai compris qu'il fallait que... des fois que je reste à ma place quoi [petit rire]. »

Voyons à présent comment, à partir des dimensions éducative et artistique, les Atsem ne vont pas développer les mêmes choses selon les ressources et compétences disponibles, et selon les cadres d'action multiples dans lesquels elles sont engagées.

II.2.5. La dimension éducative

La reconnaissance officielle récente de la dimension éducative du rôle des Atsem au sein de l'école laisse entrevoir des variations non négligeables quant aux manières dont les Atsem définissent et appréhendent cette dimension. Si les textes officiels constituent une ressource sur laquelle les Atsem peuvent s'appuyer pour définir leur rôle éducatif, ce dernier va aussi être fonction de leurs ressources et compétences, mais aussi des cadres d'action et d'interaction (notamment Atsem-enseignante) dans lesquelles elles agissent. Nos entretiens ont fait ressortir trois registres de la dimension éducative.

II.2.5.1. L'éducation prise au sens large

L'éducation est ici comprise dans un sens général. Il s'agit, par exemple, de faire instaurer des règles, d'apprendre à respecter les biens et les personnes, de suivre des règles d'hygiène,... Dans un contexte scolaire où les frontières entre les rôles sont plutôt étanches et où l'Atsem assiste l'enseignante sans être invitée à des formes d'implication plus large et concertée, l'éducation est alors appréhendée en prenant appui sur les fonctions prescrites dans les textes ou dans la formation :

« L'aspect éducatif... Ben... En tout cas, il faut bien distinguer éducatif et pédagogique [...] parce que, bien souvent, y a des parents qui nous demandent "Est-ce qu'il a bien travaillé ?", c'est pas à nous de répondre à ce genre de choses. Mais éducatif, bien sûr que bon, s'ils ont fait une bêtise, il faut qu'on / voilà, il faut qu'on leur dise que ce qu'ils ont fait c'est pas bien et surtout leur expliquer. Donc voilà, on a ce rôle-là, ben, éducatif, ben, par rapport à la propreté, voilà leur montrer par exemple quand ils vont aux toilettes, qu'il faut se laver les mains parce que c'est / on peut attraper des microbes, tout ça. Euh... par rapport... voilà, que dans une classe, y a des règles à respecter, qu'on fait pas n'importe quoi... [court silence] Parce que oui... ouais, on nous a bien appris ça, voilà, qu'il faut différencier pédagogie et éducation quoi, qui sont deux choses différentes quoi. Pédagogie qui revient à l'instit ».

II.2.5.2. L'éducation prise dans un sens proche de "pédagogie"

La dimension éducative peut prendre un sens proche de celui de pédagogie lorsque dans le cadre d'action qui mobilise l'Atsem et l'enseignante, une reconnaissance intersubjective entre les deux actrices permet à l'Atsem de prendre des initiatives et de s'engager comme, par exemple, dans la construction et la gestion d'un atelier.

On voit alors comment, dans ce cadre, à partir d'un projet d'atelier qui se fait en concertation avec l'Atsem, cette dernière mobilise un ensemble de ressources cognitives, relationnelles, techniques pour produire des compétences pédagogiques, éducatives, mais aussi techniques. Les frontières entre les rôles de chacun sont alors beaucoup plus poreuses, et les marges de manœuvre plus importantes :

« Normalement, c'est l'institut qui monte son atelier entièrement. C'est-à-dire elle vient et elle nous dit "Ben voilà, aujourd'hui, je veux que tu leur fasses faire de la peinture, telle couleur, telle couleur et il faut qu'ils fassent ça". Voilà. Après, nous, dans notre école [petit rire], on est deux-trois à avoir plein d'idées, par expérience, parce que moi, ça fait 20 ans, et là, les maîtresses, elles disent : "Fais ce que tu veux" et, on fait ce qu'on veut avec eux, en peinture, en découpage, en collage. Après, on lui dit, on lui dit, moi je le dis : "Ben voilà, j'ai prévu de faire ça... pour que ça aboutisse à ça et...". Au début que j'ai commencé, j'avais les grands, la maîtresse faisait par exemple le tableau à double entrée, ben nous on s'en servait pour faire de la peinture avec un tableau à double entrée. On rajoute deux couleurs et c'est bon, ça fait une autre couleur. Voilà. Mais parce que j'aime ça, j'aime les travaux manuels, j'aime... [...] Je sais pas, à force... À force d'en faire. [...] Oui, dans l'expérience aussi de l'école puisqu'on est libre et... On est assez libres, je dirais. »

Lorsqu'on exerce dans une école où tout le monde travaille ensemble, où enseignants et Atsem sont considérés comme égaux, les interactions peuvent amener les acteurs à une inversion des rôles :

« Eh ben justement dans [l'école où j'étais avant], eh ben je vais vous dire un truc, moi j'ai vu ma directrice, moi j'ai été, mais... prrou !!... prendre le balai, la pelle, faire la classe, nettoyer les tables. Elle me disait : "Ben si tu veux lire une histoire, tu peux. Moi, je vais faire ton travail. Tu seras pas en retard" ».

II.2.5.3. L'éducation en rapport avec la "psychologie de l'enfant"

L'éducation réfère ici au domaine de connaissances connu sous le nom de « psychologie de l'enfant » ou « psychologie du développement », auquel ont accès les Atsem (et d'autres) via la formation ou la diffusion vulgarisée de ce domaine dans les nombreux espaces sociaux et culturels de notre société contemporaine. Ici, c'est le « petit enfant » qui est concerné : en maternelle, on explore ; même si « ça fout le bazar », on sait que c'est pour le bien de l'enfant, que cela lui permet de grandir :

« Deux fois par semaine, moi j'y tiens, je sais que mes collègues, elles n'aiment pas, mais on se répartit les tâches, j'aime faire les vitres et j'aime pas qu'il y ait de traces de

doigts. [...] Mais ça, c'est propre à moi [...] On dit une chose : pour que l'enfant puisse s'épanouir dans un endroit, il faut qu'il puisse retrouver l'endroit comme il l'a trouvé la veille, dans un état de propreté irréprochable. [...] Et je sais que les vitres, quand ils se regardent et qu'ils voient des traces, moi je l'ai vu plusieurs fois quand ils sont à l'extérieur, quand il y a des traînées, ils n'osent plus se mettre contre. Alors pourquoi ? J'en sais rien, mais quand de nouveau c'est nickel, faites l'expérience, vous verrez [petit rire], ils mettront leur visage, ils mettront leurs lèvres, leur nez et puis ils s'écraseront dessus. Mais vous verrez, faites l'expérience. [...] Y a un miroir.... Ecoutez, je peux vous parier que si le miroir, on le fait pas, l'enfant n'ira pas se faire des grimaces et passera à côté.»

On comprend que la « grimace » ne se limite pas ici à un simple jeu idiot et inutile. C'est à une valorisation de l'exploration que ce témoignage invite, et nul doute que dans l'esprit de cette Atsem, la transformation du visage dans un miroir a à voir avec la transformation des choses inhérente à l'art. Ce qui donne à méditer sur les sens que peut prendre parfois le travail : faire le ménage, ici, n'est pas qu'un acte de remise en ordre des choses, il y a un usage possible de certains objets qui entre en résonance avec l'idée d'exploration, de développement d'une expression de l'enfant, et que c'est en l'observant, dans les interstices du quotidien scolaire, qu'un réservoir d'idées peut se remplir.

II.2.6. De l'expérience des arts à l'« aventure » artistique

Au-delà de la question de la place accordée à la dimension éducative dans le métier, les trois personnes rencontrées nous font comprendre certaines des raisons pour lesquelles elles s'impliquent ou non dans le programme EAL : ainsi le rapport à l'art et aux arts que chacune d'elles entretient, ou encore l'initiative prise par d'autres (enseignants-artistes) de les enrôler.

Tout d'abord, les Atsem ne vont pas appréhender de la même manière l'idée de projet. Cela dépend de la manière dont l'expérience collective du projet est portée par l'école et ses acteurs. Même si un projet comme EAL peut être vécu comme une sorte d'aventure où l'on ne sait pas vraiment où l'on va, l'école où travaille M^{me} F. J. semble avoir choisi dès le départ d'associer l'ensemble des acteurs concernés ; chacun perçoit ainsi très tôt les implications d'un tel projet en termes de réorganisation du travail, tout en acceptant l'incertitude qu'il comporte. Ici, l'appréhension est moindre au regard des expériences passées de l'école où M^{me} F. J. a connu des projets avec des intervenants extérieurs et qui nécessitaient une organisation « beaucoup plus compliquée » :

« On y était tous. Tant mieux. Dans la mesure du possible, on dirait que, on essaye de faire des réunions où tout le monde est là [...] Bien sûr, on savait pas trop ce qui nous attendait, parce que sur le papier, c'est tout beau... mais vu que nous, on avait fait tout ces projets-là, ça nous a pas / on n'a pas posé plus de questions que ça parce que, pour nous, on savait un peu où on allait. On savait que si il y avait un intervenant, ça veut

dire des enfants avec lui, d'autres enfants qui s'ennuient forcément, si ils sont pas avec lui et si la maîtresse est avec lui, forcément, les enfants sont avec nous. Donc nous, ça nous a pas étonnés. »

À l'inverse, M^{me} D. T., plus jeune dans la profession, n'a pas véritablement fait l'expérience du projet collectif si ce n'est le défilé annuel du Carnaval. La première expérience du projet EAL ne lui a laissé que peu « *d'empreintes* », tant elle s'est sentie à l'extérieur du projet et de la relation aux artistes. Même si elle se sent un peu mieux dans le projet depuis la présence d'une nouvelle artiste restée deux ans, même si elle appréhende ceci comme une manière de « *casser la routine* », elle met en avant les problèmes de temps, d'organisation, de communication pour expliquer le désengagement au fil du temps de certaines de ses collègues :

« Moi, je sais qu'y a une Atsem qui devait faire le stage à ma place et bon c'était... voilà parce que c'est souvent, des fois, par ordre d'ancienneté. Et puis je sais pas, elle voulait absolument le faire l'année dernière, cette année elle a pas voulu le faire, alors elle m'a dit : "Je te cède ma place", et je lui ai dit "pourquoi ?". Elle, elle me disait qu'elle était déçue parce qu'on faisait quelque chose et puis après on nous mettait en dehors du circuit, qu'on nous tenait pas informé et qu'il y avait des réunions en catimini. Bon ben voilà quoi, elle m'a dit : "Moi, j'ai pas envie de vivre ça", et elle, elle se retrouvait dans le discours de... de la personne de l'école X [une école où les Atsem se sont toutes désengagées du projet EAL], donc voilà, elle, elle se retrouvait complètement là-dedans. Et elle a pas voulu le faire ce projet, alors que l'année dernière, elle était plutôt partante. »

À l'opposé, certaines Atsem laissent entrevoir dans leur parcours une forte proximité avec l'art. Par exemple, l'implication de M^{me} Y. B. est très liée à un ensemble de ressources, à la fois cognitives, affectives, techniques, intellectuelles, relationnelles :

« Au sein de ma famille, j'ai eu de la chance moi d'avoir une maman [petit rire] qui nous a permis de faire tout ce qu'on avait envie de faire. On avait un choix, on le tenait dans l'année. Alors moi, j'ai une sœur qui est décoratrice, qui fait de l'art, mon mari qui est artiste, mais c'est pas sa profession, qui peint. Moi-même, je peins [petit rire]. Je fais énormément de choses avec mes mains, je CRÉE beaucoup de choses... Je fais que de la peinture hein. [Dans l'école, ce que fait l'artiste], ça me parle ÉNORMÉMENT. [...] C'est autour de la cabane, la maison. Han !! Ça me parle énormément parce que j'ai eu de la chance moi [...] d'avoir une maison, c'est une grande ferme avec pleins de friches, des champs et tout. On avait notre propre cabane qu'on avait créée, elle nous permettait, notre maman, de prendre des tissus, des draps, elle lavait après, mais c'est pas grave [petit rire]. Ça nous permettait d'inventer ! »

Le projet de l'artiste « *parle* » à M^{me} Y. B., fait résonance, ce qui permet à cette Atsem de générer, en situation, avec l'artiste, des compétences communicationnelles et relationnelles, et de modifier ainsi ses manières d'intervenir habituellement auprès des enfants afin que ces derniers soient dans une démarche de création et d'expression :

« Entre quand on fait de l'art avec l'enseignant et quand on est avec le... la vraie artiste quoi, c'est complètement différent. [...] Là, quand on est en groupe, on pose des questions... il faut lever le doigt, c'est chacun son tour... Quand on est avec [l'artiste], [l'enfant] a envie de s'exprimer, on va pas lui dire "Tais-toi !". C'est pas ça. Bien au contraire. [...] À un moment donné, quand on avait fini la cabane, on travaillait avec les lumières. Alors y avait plusieurs sortes de lumières, y avait des guirlandes et moi, je savais ce que c'était, c'est une guirlande-lumières, mais l'enfant, on lui a permis de voir... de dire ce qu'il voyait. Y'en a un qui a dit que c'était une chenille, une chenille lumineuse. Mais c'est vrai ! parce que quand on prenait le fil électrique et qu'on le tournait, ça faisait la chenille lumineuse. Elle a monté un truc, [l'artiste], tout un tableau où elle a tout écrit et c'était juste hein, tout ce qu'ils disaient, c'était juste. Mais c'était parce qu'on leur permettait de s'exprimer. Et que si ça avait été dans le cadre du corps enseignant, pédagogique, et ben non, c'était faux, c'est pas ça. Il fallait exactement sortir le terme exact. [...] Moi, je l'ai toujours laissée faire, je l'observe et je l'ai laissée faire, je n'interviens pas. Quand je vois qu'y a vraiment un souci, qu'un enfant exagère, je la regarde et je vois par rapport à son regard, sa façon de faire. [...] À un moment donné, il fallait mettre des bouts de ficelles de couleur sur un bâton et on travaillait sur l'eau. C'était "le débordement". C'est les enfants qui ont trouvé ça, et c'était juste, hein. Le débordement de l'eau, quand on ouvre le robinet et qu'on l'ouvre et qu'on l'arrête pas, à un moment donné, ben l'eau déborde et puis... et ils ont représenté ça avec des bouts de tissus. Et ben à ce moment-là, j'ai construit avec eux. Ça, c'était super intéressant parce qu'on leur a appris aussi à faire des nœuds. C'est à ce moment-là qu'on leur a appris à faire des nœuds. »

Mais faut-il nécessairement entretenir un rapport étroit avec l'art pour être impliqué ? Si M^{me} Y. B. entretient une relation très étroite avec l'art, on voit comment en situation et dans la relation avec l'artiste, l'Atsem peut s'engager dans l'aventure artistique, y développer d'autres compétences. Même si pour M^{me} F. J., c'est l'artiste qui « dirige », ses ressources langagières, relationnelles vont se traduire en compétences communicationnelles afin que l'artiste puisse être compris des enfants :

« C'est lui qui dirige, c'est lui qui fait... Nous, on est là que pour lui dire "Ben là, non, là ils ont pas compris parce que les mots que t'as employés, c'est pas possible. Faut que tu leur amènes autrement", ou autrement, on laisse faire [...] C'est normal, [les artistes,] ils ont pas pris l'habitude de travailler avec les petits hein. En plus, le langage n'est pas le même avec les tout-petits qu'avec les grands ».

Dans ce mouvement où M^{me} F. J. est reconnue comme personne ressource pour l'artiste, d'autres ressources, liées à une connaissance de l'espace et de la singularité architecturale, vont se traduire en compétences dans le processus de création :

« [L'artiste,] il nous a habitués à faire marcher aussi notre imagination. Même si il dit que c'est nous qu'on lui apporte de l'imagination, mais je pense que lui aussi. [...] Voilà ou même lui, il dit : "J'aimerais bien faire ça". Je dis : "Ben tu peux prendre ça" ou "Je sais que, à la cave, y a ça", voilà. [...] Nous, on a plein de caves, on a plein de recoins, donc, on en a stocké de partout. Avec la directrice, on gardait tout. Tout, tout, tout, des trucs, des boîtes, des machins. Donc je sais ce qu'il y a dans l'école. »

Dans un cadre collectif plus large enseignants-Atsem, ces ressources liées à l'espace, et que détiennent M^{me} F. J. et sa directrice (les plus anciennes de l'école), sont mobilisées afin que l'artiste puisse investir une pièce. Si cette pièce devient l'atelier de l'artiste, elle permet par ailleurs plus d'espace et permet d'éviter une surcharge de travail d'entretien pour les Atsem, puisque c'est l'artiste qui prend en charge les tâches d'entretien éventuel du matériel utilisé :

« Et c'est pour ça qu'y a la guerre à mon avis dans certaines écoles et qu'ils veulent plus d'artiste parce qu'elles nettoient ou alors [elles doivent] ranger ou parce que c'est... dans le gymnase, et forcément ça peut pas rester, et cætera. Alors que là, ça peut rester et c'est [l'artiste] qui range, donc nous on range pas. [...] Ça s'est fait naturellement. [L'artiste,] pour lui, c'est normal que / Nous, on part à la cantine à 11h20 de toute façon, forcément on peut pas nettoyer à ce moment-là. Donc, c'est lui qui nettoie. Après, la pièce officielle de [l'artiste], c'est une dame de primaire qui vient donner un coup de temps en temps. Mais lui, il laisse pas non plus le bazar à la dame de primaire. Il nettoie ses pinceaux, il nettoie ses pots. »

Quant à M^{me} D. T., elle nous explique en détail la source d'enrichissement, même relatif, qu'a constitué la présence d'une artiste dans l'école. Elle décrit comment l'artiste a installé une relation particulière, qui a permis à cette Atsem de « s'aventurer » :

« Ben, elle a su nous mettre en confiance donc voilà. Et puis, elle a su nous inviter voilà, à nous dire, ben, "Faites la ronde avec les enfants" [...] On était invitées à rentrer dans le cadre en fait. [...] Oui, mais il faut que t'ai envie aussi. Et c'est pas : "Si tu n'as pas envie, ben tu viens quand même" [...] Et c'est vrai que c'est un côté aussi rassurant pour l'enfant de nous voir danser. [...] Parce que j'ai vu... hier par exemple, y avait un petit, bon, ben, qui vient d'un autre pays et qui comprend pas bien le français. En fait, il a du mal à danser et quand je me suis mise à faire des mouvements, à danser, tout d'un coup, il m'a regardé, il s'est mis à danser et je pense que si il m'avait pas vu et ben il l'aurait peut-être pas fait parce qu'il a pas osé le faire jusqu'à maintenant. Et puis à un moment donné, je me suis arrêtée et ben il s'est arrêté, il voulait plus danser. Bon après c'était difficile de le refaire danser. C'est... voilà, c'est assez curieux, mais... il a dû se dire "Elle est comme tout l' monde" [rire] [...] Parce que bon ben déjà, c'est une question, comme je te disais, de comportement. Bon déjà, elle arrive, elle nous fait la bise : "Bonjour D., tu vas bien ?" Alors, sûrement, voilà, y a quand même cette familiarité, bon ben cette proximité qui fait que [...] y a pas ce côté "Ben moi, je suis l'artiste et toi t'es l'Atsem", cette distance, en fait, qui fausse... Donc voilà, c'est ce côté-là que moi j'ai apprécié hein et qu'on apprécie tous aussi. »

M^{me} D. T. prolonge en convoquant les genres en danse et les différentes représenta-tions qu'on peut en avoir. Malgré son peu d'attrait pour la « danse classique », elle n'a pas été du tout gênée pour s'engager, engager son corps, « entrer dans la danse » :

« Elle appelle ça de la danse contemporaine, mais je trouve qu'y a beaucoup de gestes qui sont de l'ordre de la danse classique. Moi, j'aime pas du tout la danse classique, c'est un truc, pfffou... j'aime pas ça, quoi. Et ben du coup ça... du fait qu'elle

soit, voilà, relationnelle, qu'elle met les gens en confiance et ben du coup, ben voilà, je me suis... je me suis laissée aller à faire des mouvements de... enfin, pour moi, que j'associe à de la danse classique. Après, on a chacun sa vision de voir les choses. Alors qu'au début, c'est quelque chose qui me rebutait parce que j'aime pas, quoi, donc c'est pas mon truc. Et ben, ça m'a pas empêché ben voilà, de rentrer dedans et puis de me laisser aller. C'est... voilà, c'est ce côté... voilà c'est ce côté intéressant quoi. Même si on a des a priori sur quelque chose, on n'aime pas, ben on fait quand même parce que... voilà, parce qu'y a l'artiste qui sait... enfin qui sait t'emmenner à être, voilà, dans la ronde, quoi, dans la danse [...] Et avec elle, je peux me permettre de dire à un enfant : "Ben, si tu veux pas danser, tu embêtes pas les copains, tu sors et tu vas t'asseoir". Avec les autres artistes, je pouvais pas me permettre de dire ça parce qu'elles pourraient me dire "De quoi tu t'mêles ?" , quoi. Mais voilà... mais c'est vrai que ça reste, quand même, j'ai l'impression de faire le gendarme quoi, ça reste de l'ordre de la... de la discipline, [...] mais bon, y a aussi des moments où... voilà, où je vais peut-être corriger un geste en le montrant, en disant : "Il faut faire comme ça" [...] petit à petit... voilà... parce que j'ai vu qu'elle était... qu'elle nous laissait faire quoi, qu'elle disait "Ben oui, faites comme D... Regardez, faites comme D.". J'ai vu qu'elle laissait faire. [...] C'est pour ça je me suis... je me suis aventurée. »

Si M^{me} D. T. se sent partie prenante du projet où elle a construit une relation avec l'artiste, on voit néanmoins comment elle a le plus souvent l'impression de faire de la discipline. On peut se demander si ce sentiment n'est pas exacerbé par le fait que, par manque de temps, les échanges dans un cadre plus large avec l'enseignant ne portent que sur des aspects disciplinaires. En effet, lorsque la classe est divisée en deux groupes pris en charge, l'un par l'enseignante, l'autre par l'Atsem, les retours sont de l'ordre d'un « *Untel et untel, bon ben, elles ont pas voulu danser, elles étaient sottes* » côté Atsem, et d'un « *Avec tel enfant, ça a été très difficile* » côté enseignante. Soit, dans les deux cas, « *ça reste sur le comportement* », « *on fait pas de point* », « *pas sur le vécu [...] on parle pas vraiment du contenu* », un argument étant le temps : « *Mais c'est aussi un problème de temps, quoi.* »

II.2.7. Trouver sa place : négociations et compromis

Au-delà du fait que les Atsem puissent être engagées et se sentir engagées dans un projet collectif tel que EAL, il apparaît que les cadres d'action que ce type de projet implique ne sont jamais stabilisés. Des espaces de réajustements réciproques entre les acteurs apparaissent alors nécessaires, afin que chacune des personnes en présence, selon sa fonction, ses compétences et ses ressources disponibles (si elles sont connues et reconnues), puisse trouver sa juste place au fil du temps :

« Moi, quand je suis avec [l'artiste], au début, on a laissé faire parce que je savais pas comment / où était notre place parce que c'est elle qui dirige. Comme avec l'enseignante : c'est elle qui dirige et après, on fait comme l'enseignante VEUT. Et moi, j'ai laissé faire et ensuite, grâce à ce qu'elle a mis en place [l'artiste], elle prend un petit moment, je crois que c'est une fois par mois... un petit moment où elle parle avec chaque adulte, soit l'enseignante ou l'Atsem... Elle nous demande ce qu'on aime dans la vie,

comment on pense être avec le groupe et grâce à ça, eh ben, elle nous implique davantage. »

Le stage de trois semaines organisé à l'automne 2008 et qui a regroupé artistes, Atsem et enseignants, a aussi constitué une ressource dans cette démarche de réajustement :

« Elle est très spontanée, [l'artiste], tonique, elle est très très rapide dans ce qu'elle entreprend et c'est vrai qu'on a été trop rapide dans... dans ce qu'elle a voulu faire dans le projet. Mais bon, quand on est revenu, on a tout remis en place. On se réunit un mercredi par mois. Le mercredi, nous, on travaille, les Atsem, alors les enseignantes et [l'artiste] viennent et on dit ce qui a été, ce qui n'a pas été par rapport au planning, au projet qu'elle nous a proposé en début de chaque session. Et... alors ce qui ne va pas, eh ben on le dit et ce qui va, eh ben, on le garde et on l'améliore. »

Dans certains cas, les cadres d'échanges sont multiples autour du projet et sont plus ou moins formels :

« Oui, on [elle et l'enseignant à l'issue de l'atelier] discute de ce qu'on a fait ou comment ont réagi les enfants, ce qui s'est passé... Après, on fait une réunion, en gros, une fois par mois avec tous les enseignants et les Atsem et [l'artiste]. [...] On le fait le soir. Les enseignants restent, et puis nous, on est là. Ça dure une heure parce que c'est régulier. [L'artiste], il est bien présent dans l'école, ce qui fait qu'on le voit tout le temps. Quand il a quelque chose à venir nous dire, il vient nous le dire ou... on n'attend pas qu'il y ait le mois d'après. Et c'est pareil pour nous, si on veut lui dire quelque chose, on l'interpelle. »

Ainsi, si le métier d'Atsem fait l'objet d'une reconnaissance professionnelle avec des fonctions prescrites, on voit comment il s'est construit et comment il se construit largement en lien avec les acteurs en présence (autres Atsem, enseignants notamment). Si les Atsem rencontrées reconnaissent que l'enseignant ou l'artiste « dirige » et que l'Atsem « assiste, aide », selon la nature des interactions, des engagements, des formes de coopération, d'échanges entre les différents acteurs, les Atsem, portant en elles des ressources générées au fil de leur histoire de vie et un certain rapport au travail, vont participer plus ou moins à la production de compétences à la fois individuelles et collectives. L'équilibre à trouver reste alors fragile dans ce qu'il comporte de reconnaissance de l'autre, dans le cadre d'une relation asymétrique et hiérarchique entre différents professionnels, dont le contour des rôles, des fonctions comporte toujours une part à construire et à maintenir en situation. Dans un contexte où le rapport au travail s'est complexifié, le travail n'étant plus considéré comme uniquement une source de revenu, mais également un espace de réalisation de soi, de reconnaissance sociale, les espaces de concertation, de confrontation des points de vue, voire de conflit, deviennent alors des éléments essentiels pour définir et redéfinir les contours des rôles et des engagements de chacun, selon les espaces, les activités et les événements qui surviennent :

« Moi, je vous dis, chaque école est différente. Il suffit que... qu'il y ait une entente, et savoir d'abord les attentes de l'enseignante. C'est pour ça que c'est bien de pouvoir parler avec l'enseignante ; l'Atsem [doit] parler avec l'enseignante et puis pareil, l'enseignante demande à l'Atsem ses attentes et puis après, de mettre en place un truc hein parce que rien n'est fermé, j'en suis sûre, hein. Si y a des... mésententes dans les écoles, c'est qu'y a... un retrait. On n'a pas envie de s'investir parce qu'on a peur que, qu'elle exagère, elle va nous demander plus... Et j'en suis sûre que c'est ça. Et, il suffirait de pouvoir se parler dès le départ et puis après se mettre d'accord hein : "D'accord, moi je veux bien faire ça, mais... si ça me met en retard après, est-ce que tu penses que... ? Est-ce que tu m'en tiendras rigueur si la classe est pas propre comme tu as l'habitude de l'avoir ?". Si elle lui dit "Non", très bien. »

Dans les écoles aujourd'hui, les Atsem assurent le service de la cantine, toujours décrit comme un moment difficile en raison du bruit. Dans l'une des écoles, les enseignantes ont accepté de remplacer les Atsem aux couchettes en début d'après-midi afin qu'elles puissent avoir une trêve dans leur service sans bruit. Ce temps permet alors d'autres échanges :

« Alors, ce qu'on est arrivé à avoir nous, dans notre école, que je pense qu'elles ont pas ailleurs, c'est que, même quand on a mangé à 11h moins-quart, on a dit : "Nous, il nous faut une pause au moins d'un quart d'heure, de 1h20 à 2h moins-quart pour... stop, plus de bruit !" Elles ont été d'accord, elles nous ont compris donc on a cette pause là. Dans les autres écoles, elles ne l'ont pas. Donc les maîtresses les gardent de 1h20 à 2h moins-quart. [...] On sort, on va dans la cour. Y a plus de bruit après dans l'école, tout le monde dort. Dans la cour ou... dans notre pièce, et puis on est avec les collègues, on boit un café avec celles qui mangent à cette heure-là et... Voilà. Alors c'est vrai aussi qu'à ce moment-là, la directrice est dans son bureau et si elle a quelque chose à venir nous dire, c'est là qu'elle nous voit toutes ENSEMBLE. Donc elle vient aussi nous dire des choses. Et nous, on se voit tous, toutes les cinq. Sans ça, on se verrait pas toutes les cinq. À ce moment-là, y a aussi des choses à régler des fois entre nous ».

L'importance d'espaces et de moments communs entre Atsem est ici présentée positivement. Plus largement, la mise en place collective d'espaces de rencontres avec les différentes catégories de professionnels, ici enseignants, Atsem et artiste(s), apparaissent essentiels afin que les différents acteurs puissent être reconnus chacun dans leur spécificité et au-delà des rôles institués, des identités sociales et statutaires. C'est à travers ces lieux et moments de confrontation des points de vue, des pratiques, des statuts, que les rôles et les places de chacun peuvent se construire. Mais si « trouver sa place » est tributaire d'une reconnaissance mutuelle entre les catégories d'acteurs et en situation, cette place n'est jamais donnée une fois pour toutes ; elle s'inscrit plutôt dans un processus de redéfinition selon les cadres d'action. Ces espaces de rencontre, qui peuvent permettre à chacun de trouver sa place, permettent également, dans ce processus, de la maintenir et de « l'entre-tenir » face aux injonctions multiples et parfois contradictoires auxquelles sont soumises les pratiques des différents professionnels qui interviennent dans l'école.

II.3. Phase 2 — À la recherche de situations significatives

Ainsi la construction du métier, qui se réalise dans un échange continu entre identité statutaire, identité biographique et environnement social (Dubar, 2001), permet-elle une négociation avec les cadres d'action et d'interaction. Toute Atsem peut alors « trouver sa place » et l'entretenir, y compris en participant à l'impulsion donnée par les projets artistiques. Il n'est ainsi pas rare de voir une entente fructueuse entre un(e) artiste et un(e) Atsem alors que la relation de l'artiste avec certain(e)s enseignant(e)s est faible, voire dans certains cas quasi inexistante.

Dans le prolongement de cette analyse, nous souhaitons mettre plus nettement en valeur les manières dont les ressources, à la fois professionnelles, personnelles et sociales, portées par les Atsem étaient, d'abord identifiées, puis mobilisées et traduites en compétences reconnues dans le cadre des projets EAL vécus dans un ensemble d'écoles diversifiées.

II.3.1. Points de vue d'artistes, paroles en stage

Contrairement à l'année précédente, nous n'avons pas interrogé des Atsem en entretiens individuels. Des situations évoquées par les trois personnes rencontrées nous avaient intrigués, et pour mieux atteindre ces situations singulières, nous avons sollicité les artistes, du fait de leur position « extérieure » à l'institution scolaire. Nous pensons en effet que les injonctions liées aux statuts, aux rôles, aux tâches, aux hiérarchies dans l'école s'imposent moins pour eux que pour les personne(l)s qui travaillent de manière permanente dans l'école. Par ailleurs, nous avons constaté que les artistes s'emparaient souvent de la question de la reconnaissance lorsqu'on parlait du métier d'Atsem dans les stages organisés par le Centre de ressources EAL et l'Inspection académique du Rhône¹¹. En conséquence, et compte tenu du temps imparti à ce travail, nous n'avons pas cherché de témoignages d'enseignants, aussi parce que la relation enseignant-Atsem est souvent marquée d'un rapport de subordination qui aurait pu entraîner des positions normatives ou des jugements de valeur, ceux-ci étant donc a priori moins présents chez les artistes.

Après avoir lancé un appel aux 9 artistes en poste dans les écoles EAL en cette année 2009-2010, 6 d'entre eux ont répondu favorablement. Nous avons envisagé un

¹¹ Les transformations de la formation (initiale et continue) des enseignants ont affecté la période régulière de stage de trois semaines qui rassemblaient artistes, Atsem et enseignants, et qui ont été remplacées, en 2009-2010, par deux demi-journées académiques où la prise de parole et l'échange d'expériences entre les acteurs du dispositif étaient forcément restreints. Comme on le verra, un retournement a eu lieu pendant l'année 2009-2010, une période de stage ayant permis ces prises de parole, échanges et partages d'expériences, indispensables dans de tels dispositifs complexes, qui ne devraient pas être appelés « partenariats » pour rien. (Au sujet de la complexité de l'entente au sein des partenariats, voir Filiod 2010.)

entretien collectif, sur une demi-journée, pour profiter d'interactions susceptibles d'enrichir le propos et pour laisser du temps à l'exposé de situations concrètes.

Une fois examinées les propositions de dates, il fut impossible de les réunir tous ensemble. En conséquence, et comme l'un des 6 n'a pas répondu aux relances et qu'une artiste a été empêchée à la dernière minute par un rendez-vous professionnel important, il a résulté la réalisation de 2 entretiens avec 2 personnes à chaque fois. Le hasard des agendas a fait que dans l'un des groupes, les deux artistes étaient plasticiens, dans l'autre, chorégraphes.

À la recherche de situations significatives, nous avons introduit ces deux entretiens par une proposition concernant les Atsem et qui présentait trois cas de figure :

- on ignore que l'Atsem a des ressources, tant personnelles que professionnelles ;
- on sait qu'elle en a, et on les mobilise dans le travail au quotidien ;
- on sait qu'elle en a, et on ne les mobilise pas.

S'enclenchait alors un entretien ouvert, le chercheur s'ingéniant à faire émerger des exemples du discours des artistes ¹².

Ces entretiens réalisés, nous avons cherché à enrichir nos données. Cela a pu être fait au cours de l'année 2010-2011, lors d'un stage, instauré en version courte (2 semaines au lieu de 3) et qui incluait une demi-journée de travail intitulée *Observer le quotidien : regards d'Atsem, regards sur les Atsem*.

Après un bref exposé construit à partir des acquis des deux premières années de recherche, nous avons organisé un atelier invitant les différentes équipes d'écoles à réfléchir aux situations qui ont laissé entrevoir des ressources, et à examiner si, par la suite, celles-ci ont pu se traduire en compétences au sein des projets. Après avoir rencontré des Atsem, puis des artistes sur ce sujet, l'idée était, dans un « esprit d'atelier », de profiter de la présence de l'ensemble des acteurs pour susciter une confrontation de points de vue. Quatre groupes, comportant chacun deux écoles, ont travaillé séparément dans un premier temps, avant de se retrouver pour une synthèse-débat. Pour inciter à une formulation consistante, nous avons distribué ce document :

¹² Nous avons envisagé, un moment, de décortiquer une ou deux situations détaillées, en réalisant des entretiens avec tous les acteurs imaginables (enseignantes, atsem, artiste, conseillers et inspecteurs de circonscription), mais cela n'a pas été possible.

Des récits de pratiques et d'expériences à partager

MODALITÉS

Quatre groupes réunissant deux écoles pour qu'il y ait deux Atsem dans le groupe.

1^{er} temps : En petit groupe, survol de quelques situations vécues

Les membres du groupe font le tour des situations qu'ils trouvent intéressantes : où il est question d'une Atsem chez qui on a identifié une ressource originale, qui se transforme ou non en compétence.

2^e temps : Toujours en petit groupe, construction d'un exposé de situation

Sur la base des échanges du 1^{er} temps, le groupe choisit d'exposer une situation qu'il trouve intéressante, significative, problématique, enthousiasmante,...

Le récit, pour être compréhensible au moment de la restitution en grand groupe (cf. temps suivants) doit comporter quelques éléments structurants :

- L'unité de lieu : où ça se passe ?
- L'unité de temps : quand ?
- L'unité d'action, les acteurs en présence : avec qui ? qu'est-ce qu'on y fait ? quel enchaînement des actions, des actes ?

Le plus commode est de construire un récit sous la forme d'un enchaînement de séquences, avec un début et une fin, le plus précis possible.

Au terme de la description, les membres du groupe se risquent à des analyses de la situation : pourquoi les choses se sont-elles passées ainsi ? Puis se poser d'autres questions : me manque-t-il des informations qui me permettraient de mieux analyser la situation ? quels ressentis, quelles pensées, quels enjeux liés aux acteurs figurant dans le récit ? Et finalement : peut-on imaginer des manières d'agir différentes ? si oui, lesquelles ?

N.B. : Penser à désigner une rapporteuse par groupe pour assurer le 3^e temps.

3^e temps : Exposés en grand groupe

Chacun des quatre groupes expose le plus précisément possible la situation. L'écoute doit être totale : on n'intervient pas avant que le récit soit achevé. Puis les participants sont invités à intervenir, à poser des questions pour clarifier le récit, faire des remarques. L'objectif est de faire ressortir les éléments forts de la situation, sa dynamique, les élans comme les résistances.

Nous avons également bénéficié d'un autre moment collectif organisé par le centre EAL le 8 juin 2011 et qui a réuni la totalité des Atsem travaillant dans les écoles engagées dans le dispositif, ainsi que deux coordonnateurs territoriaux et la responsable de la Direction de l'éducation à la Ville de Lyon.

Tous ces moments de recueil de données ont fait ressortir ce qui permet d'identifier des ressources et de les mobiliser (§ II.3.2. et II.3.3.), mais aussi ce qui empêche de les mobiliser alors qu'on les connaît (§ II.3.4.).

II.3.2. Les ressources de l'informel

II.3.2.1. Quand le formel manque, s'échappe... et s'accroche

En 2008, lors du bilan de 3 années de recherche-développement, nous écrivions en tête de la rubrique *Une place aux Atsem*, dans la partie *Innovations dans l'organisation* des POAP¹³ :

« Depuis le début des expériences EAL, la question de la place des Atsem est posée. Après six années, la question persiste, même si des améliorations ont été prodiguées ici ou là. Certes, les Atsem et les enseignants ne dépendent pas du même employeur, mais ce sont surtout les horaires différents et la nature des tâches effectuées aux différents moments de la journée qui empêchent de se rencontrer pour travailler sur le projet. Dans certains cas, l'existence d'espaces différenciés (tisanerie / salle des maîtres) accentue l'étanchéité des domaines professionnels. » (RR3, 2008 : 40)

Trois ans ont passé et ce constat a pu être refait, redit, notamment pour les acteurs des écoles nouvellement engagées. Il y a bien là un poids des structures, des statuts, de l'histoire des métiers et des institutions, qui empêchent que cette fameuse « place aux Atsem » soit définitivement acquise et dans toutes les écoles. Certains acteurs n'ont pas manqué de dire leur lassitude d'entendre répéter cette réalité à chaque stage ou séminaire, s'étonnant qu'une décision venue d'« en haut » n'ait pas encore réglé le problème. Autrement dit, que les Atsem soient libérées pour assister aux réunions, que les coordonnateurs territoriaux et la direction de l'éducation accordent un emploi des espaces-temps spécifique aux Atsem des écoles EAL et s'y tiennent.

Des solutions, trouvées dans certaines écoles pour que les Atsem participent à des réunions formelles centrées sur le projet EAL, font dire à certains qu'il y aurait « une sorte de jurisprudence », qui, en conséquence, autoriserait beaucoup plus qu'on croit. Échange entre deux artistes :

« — Y a une sorte de jurisprudence qui fait qu'y a pas de problème sans solution. Moi je me souviens très bien la première réunion qu'on a eue [...] fin août, où [la directrice], quand je lui ai dit "Ben, par contre, au niveau organisation, on pourrait..." », et elle a dit : "Les habitudes, c'est fait pour être changé. Y a pas de problème sans solution". Bon, quand t'as des phrases comme ça, tu te dis : "Bon voilà, y a pas de "on n'y arrivera pas, c'est pas possible"...", le genre de truc qu'on peut reprocher parfois aux... fonctionnaires quoi : "Ah non, c'est pas possible"...

— Par rapport à cette histoire de réunion, moi je trouve super important d'avoir ces moments d'échanges comme ça, et par exemple on est / cette année, on est bloqué : l'atelier que j'ai mis en place au début, là, mais j'ai mis, mais TROIS JOURS pour réussir / j'exagère peut-être, mais pour réussir à réunir tout le monde, parce que c'était pas possible

¹³ Rappel : les POAP sont des propositions ouvertes pour l'action professionnelle, construites sur la base de données de recherche et présentées comme des ressources de formation. Elles sont accessibles à l'adresse internet suivante : http://www.eal.lyon.fr/enfance/sections/fr/des_artistes_a_la_ma/les_poap

le matin, c'était pas possible le soir, c'était pas possible le mercredi, "c'était pas possible gnagnagna"... Mais ça c'est vraiment un handicap, mais TERRIBLE quoi ».

Le mot « jurisprudence » est fort, mais significatif de cette attente d'une règle supérieure qui permettrait les échanges et donc la possibilité d'une reconnaissance, passant par une connaissance des personnes, de leurs ressources, des conditions de leur possibilité d'action. À condition que les personnes se sentent autorisées à prendre la parole. Une autre artiste :

« À la réunion, y avait toutes les... / Non, y avait 1, 2, 3, 4... 4 instits, 5 instits sur 6 et 2 Atsem sur 6. C'est aussi parce que ça se passe sur le temps de la cantine donc c'est... compliqué pour les Atsem, il faut qu'elles se fassent remplacer. Mais là, elles avaient quand même demandé une vacataire pour pouvoir venir et tout. Sauf que, en fait, je me rendais compte à la fin de la réunion que... qu'elles ont pas parlé en fait... C'est-à-dire qu'elles sont là, elles savent, du coup, ce qui va se passer. Je sais pas si elles font le lien après avec les autres Atsem, mais... »

Le séminaire du 8 juin 2011, exceptionnel dans le sens où c'est la première fois qu'à lieu une rencontre où sont présentes les Atsem de toutes les écoles engagées dans le dispositif, s'est construit sur la base d'un questionnaire conçu par la cheffe de projet EAL et la coordonnatrice territoriale responsable du suivi du programme auprès des Atsem. Ces questionnaires n'avaient pas encore été dépouillés et analysés (notamment par deux Atsem qui en ont fait un compte rendu lors du séminaire) qu'une des artistes avec lesquels nous nous sommes entretenus, avaient apporté avec elle un questionnaire rempli par une des Atsem de son école. Elle le sortit au beau milieu de l'entretien, en nous en lisant un extrait :

« Eh ben, y a peut-être un truc intéressant, dans le fameux questionnaire, à un moment donné, y a une question sur l'écriture du projet : "Comment s'est-elle faite ? Avec qui ? Discussion entre artiste et enseignants (avec Atsem) ?", et entre parenthèses "Qui rédige ?". Et cette Atsem justement, elle écrit : "Avec les enseignantes. Les Atsem sont conviées à des réunions pédagogiques tous les 2-3 mois, mais ne participent pas vraiment au développement des idées et à l'écriture du projet, ça reste plutôt entre les enseignantes et l'artiste. Les Atsem sont informées de ce qui a été décidé, sans réellement participer au débat d'idées". Peut-être... qu'il serait intéressant, lors de la réécriture des projets... [de les intégrer] »

Globalement, on arrive toujours au même problème : pour que la place des Atsem soit reconnue, il faut que les moments de construction et de régulation du projet leur soit ouverts au même titre qu'aux enseignants et aux artistes. Directeurs et directrices d'école pourraient porter le discours de leur homologue, « *les habitudes, c'est fait pour être changé* » (cf. *supra*), mais une telle attitude semble être l'exception qui confirme la règle.

D'autres moments formels, qui permettraient justement de pallier ce manque de rencontres formelles au sein de l'école, se sont eux aussi réduits ; nous en avons déjà

parlé, ce sont les stages, temps communs institutionnels organisés par l'IA du Rhône et le Centre de ressources EAL. Leur extension sur 3 semaines permettait de proposer à des acteurs très différents par leur statut et leur fonction (enseignants, artistes, Atsem) de partager, non seulement des points de vue, mais aussi des idées¹⁴, des expériences, et parfois sur un mode non verbal, comme c'était le cas dans les ateliers de pratique artistique. Ces moments, partagés sur un mode sensoriel, corporel, voire esthétique¹⁵, permettent de construire des ressources, sinon artistiques, au moins cognitives, en « *ouvrant un espace en chacun* », comme l'a dit l'une des quatre artistes.

On sait aussi que les acteurs des écoles passés par les stages réinvestissent ce qui y a été fait, une fois de retour dans leur école. Ceci pour faire profiter de ces apports ceux qui n'étaient pas stagiaires¹⁶, mais aussi pour expérimenter de nouvelles pratiques :

« Suite au stage et tout ça, on leur a proposé aux Atsem de s'emparer, de faire un atelier. Eh ben, les 3, elles ont donné des réponses, mais moi j'avais pas de vues, je savais ce qu'elles allaient faire mais bon, voilà, j'ai pas dirigé quoi, tu vois. L'essentiel, c'était qu'elles le fassent. C'est le processus en fait qui compte et elles l'ont fait et c'était vachement bien ».

Malgré ces manques sur le formel, réunions au sein des écoles ou stages au sein d'EAL, les partenaires institutionnels que sont : la cheffe de projet EAL, l'inspectrice de l'éducation nationale chargée du suivi pour les enseignants, la coordonnatrice territoriale chargée du suivi pour les Atsem et le responsable de la recherche, s'ingénient à organiser des temps de rencontre étalés sur l'année scolaire : une demi-journée à l'automne, une autre plus tard, dans l'hiver ou le printemps, suivi d'un séminaire vers la fin mai qui sert de bilan de l'année écoulée. Soit 6 à 9 heures, auxquelles s'ajoute, pour les Atsem, ce séminaire exceptionnel du 8 juin 2011 dont on ne sait pas s'il aura une reconduction annuelle.

Ainsi le formel s'accroche-t-il aux quelques branches disponibles du grand arbre partenarial. Mais ces demi-journées de 3 heures ne permettent pas l'organisation d'ateliers de pratique artistique, forme plébiscitée, à chaque bilan de stage, par une grande majorité des participants et qui renvoie à un profond besoin de « se rencontrer

¹⁴ Y compris sur la question de l'harmonisation des pratiques institutionnelles que nous venons d'évoquer. Propos d'artiste : « *On s'est vus par petits groupes. Y a des Atsem, des profs qui disaient "Ben nous, on peut pas décloisonner comme ci comme ça, avoir la possibilité pour des Atsem de se voir en réunion". Or, c'est des dispositifs qui existent, mais il faut que la directrice fasse la demande, je crois, auprès de la responsable des Atsem dans l'arrondissement : "On peut faire ça ?". Nous on dit : "Mais dans notre arrondissement, on peut, dans y a pas de raison que ça puisse pas se faire dans le vôtre", et quand bien même vous dites "on peut le faire dans tel arrondissement dans telle classe, y a ce précédent, pourquoi nous on pourrait pas ?"... "Eh ben non, on peut pas..." Alors... ».*

¹⁵ Voir Chapitre III de ce rapport.

¹⁶ Voir les POAP, rubrique *Faire ensemble*, domaine *Innovations dans l'organisation*, accessible à l'adresse http://www.eal.lyon.fr/enfance/sections/fr/des_artistes_a_la_ma/les_poap/innovation_dans_lor/?aIndex=3

autrement »¹⁷.

II.3.2.2. L'informel comme voie vers des relations non hiérarchisées

Laissons à présent de côté le formel, pour souligner l'importance de l'informel dans le repérage des ressources et leur mobilisation en situation. En effet, les acteurs rencontrés, en particulier les artistes, insistent beaucoup sur cet aspect. Les témoignages sont fréquents qui expliquent la prégnance du quotidien, du banal, des interactions ordinaires. Les références aux espaces — couloir, couchettes, cour, cantine, toilettes, ce qui est « *autour de la classe* » —, et aux temps — repas, « *ce fameux temps de midi ou ces temps de récréation* », même « *les moments les plus courts, où on se croise* » — consacrent des espaces-temps « *où on vit ensemble, on échange* » et qui figurent « *le terreau d'une relation de confiance, et d'adaptation* » des uns aux autres. La circonstance d'une loi interdisant de fumer à l'intérieur des lieux publics favorise même le contact : « *Moi, dans mon école, j'ai de la chance, mes Atsem, elles fument* », dit une artiste qui dit profiter pleinement de ces moments spécifiques.

En conséquence, « *être en connexion avec [les Atsem], c'est aussi être profondément en connexion avec la gestion de la vie quotidienne de l'école* » ; et c'est par cette vie quotidienne qu'on peut accéder à des personnes, dans une « *égalité de qualité* », une humanité fondamentale qui coïncide avec « *l'aspect art vivant [qui] veut dire qu'il y a un terrain humain à mettre en place* ». Un des groupes de l'atelier recherche n'exposera aucune situation concrète permettant d'identifier des ressources, mais soulignera néanmoins ce préalable à tout projet de type EAL :

« L'important, c'est de travailler sur l'humain. Bouleverser les statuts, se mettre sur un pied d'égalité. C'est l'émulation autour du projet qui permet à chacun de faire comprendre qu'il peut se positionner, et du coup, ça crée des ressources. Les ressources, elles viennent de tous, elles sont en commun : on peut les capter... notamment des enfants ».

C'est cette idée forte qu'ont argumenté les quatre artistes rencontrés en entretien. Il s'agit de se trouver avant tout dans des situations où peuvent être désamorçées des hiérarchies, des inégalités de statut ou des relations de subordination forgées par l'institution et/ou les représentations sociales :

« y a cette histoire de hiérarchie qui moi, me... pfffou... j'arrive pas... Alors peut-être qu'elle est nécessaire la hiérarchie, mais... je trouve que ça met quand même beaucoup beaucoup de barrières ».

Un artiste se souvient d'une Atsem avec qui le rapprochement s'est opéré du fait du constat d'une commune condition :

¹⁷ Nous écrivions dans la POAP *Faire ensemble (ibid.)* : « Ces exemples montrent la volonté que les acteurs ont, à un moment donné, de se rencontrer autrement que par les échanges verbaux en situation de réunion de travail. Le contexte particulier de projets artistiques les invite à vouloir pratiquer ».

« Y a une Atsem qui était assez rétive, [et] je pense que ça s'est décoincé, ça a contribué à se décoincer notablement quand plusieurs matins de suite je suis arrivé assez tôt, à 7 heures le matin, avant les profs, où elles sont déjà en train de nettoyer, et où je suis arrivé, parce que je devais préparer un atelier, quelque chose d'assez gros, et que j'étais là, en même temps qu'elles en train de nettoyer, [et j'entendais :] "Ah... i' vient tôt" et tout... COMME ELLES ! ».

De la même manière, l'acte de « faire le ménage », dont il fut question à plusieurs reprises dans les entretiens, doit être nettoyé de sa connotation négative :

« Dans les classes, souvent quand on fait du bazar, je prends le balai et je nettoie DANS LA CLASSE !, avec l'Atsem. Et je pense que ça, c'est important. Mais je me rappelle qu'une fois, une instit m'a dit : "mais non, t'as pas à faire ça". Je lui dis : "Ben si, bôh..." ».

Il s'agit de faire passer cet acte de l'« ingrat » au « normal ».

De plus, le rôle joué par l'Atsem dans la relation aux enfants est souligné comme servant l'artiste dans l'avancée du projet. Ce « rapport de proximité », qui génère une « forme de complicité », est utile sur le plan du repérage des relations spécifiques de l'Atsem avec certains enfants, et plus largement sur celui de la traduction possible, par l'Atsem, d'un propos (demande, proposition, consigne) énoncé par l'artiste.

Ce rôle dépasse l'enceinte de l'école, lorsque le projet artistique investit d'autres espaces (le quartier, la ville...). Lorsqu'on sait que l'Atsem réside dans le lieu visité ou exploré, le recours à ses connaissances spatiales et relationnelles compense le degré d'inconnu que l'artiste a de ces lieux et de ces acteurs :

« C'est l'intermédiaire, c'est vraiment le tampon entre parents et profs, et entre enfants et profs parfois. Elles savent plus de choses, des fois elles se connaissent dans le quartier, via leurs enfants, via les nounous, et cætera [...]. L'année dernière, on avait travaillé sur les métiers, on avait fait une sortie où on est allés rencontrer des commerçants, tous les gens qui tenaient un commerce, et le matin, c'est fou ce qu'il y a, en fait : "Ah, cette pharmacienne, elle est sympa, si on y va elle nous repoussera pas, elle sera très disponible"... "Ah ouais, là, y a les pompiers"... moi je savais pas qu'y avait les pompiers derrière la poste, on y est allés. Elles connaissent des gens, elles discutent, dans la rue elles croisent des parents, tout ça ».

Ainsi doit-on voir deux reconnaissances fonctionner ensemble : celle du métier d'Atsem lui-même, et au-delà, celle du quotidien et de l'ordinaire comme terrain de l'humain et du normal. L'entrée par les espaces-temps informels du quotidien, parce qu'elle favorise ce souci d'effacement de rapports hiérarchiques propres à l'école (et au monde du travail en général), autorise et légitime :

- différentes manières d'être Atsem, selon le rapport que celles-ci entretiennent avec leur métier et le sens qu'elles leur attribuent ;
- différentes formes d'engagement avec l'artiste, l'Atsem pouvant décider de mettre à disposition et faire partager des ressources propres à son métier et à

ses différents « espaces sociaux d'activité » (Nicole-Drancourt & Roulleau-Berger, 2001 : 21), soit l'ensemble des activités passées ou présentes, créatrices de liens sociaux dans lesquels elles sont ou ont pu se trouver engagées.

II.3.3. Points de contact sur le domaine artistique

II.3.3.1. Servir un projet collectif

L'exemple qui précède montre que l'Atsem, par ses connaissances du milieu local, peut servir le projet de l'artiste, une fois acquises connaissance et reconnaissance mutuelles : on fait plutôt qu'on juge.

Le même artiste, qui comprend qu'il peut prendre appui sur cette Atsem installée depuis longtemps dans l'école, voit sa soif de plasticien satisfaite lorsqu'elle lui fait découvrir un « *foutrac pas possible* », lieu inépuisable de ressources matérielles :

« — *C'est dans l'école primaire [l'école élémentaire, mitoyenne de la maternelle], une cave avec plein de matos, hhhan, une caverne d'Ali Baba, j' t'assure !*

— Chercheur : *c'était venu comment ?*

— *Ben je disais "Ah ! on pourrait pas euh... ? J'aimerais bien récupérer du bois, plutôt qu'en acheter"... "Ah ben, là, y a une cave, vas-y". C'était au début début. Y a aussi un autre espace, il y a du matos, beaucoup de matériaux, dont je me suis servi, où je puise, beaucoup de matériel informatique d'ailleurs... ouais ouais. Mais là pour le coup, y a plein de profs qui connaissent pas l'existence de ce lieu. Parce que les Atsem, c'est pas loin de l'endroit où elles laissent leurs... leurs grandes machines pour nettoyer. [...] En fin d'année, elles doivent un peu faire le ménage, même du matériel de ménage. Alors y en a qui se posent pas de question : y a [une Atsem] qui jette dès que ça peut pas servir, et puis d'autres qui se disent chaque année : "Ah, ben ça pourrait servir à [l'artiste], lui qui récupère tout"... Et donc elles le mettent dans l'atelier [de l'artiste], je trie »¹⁸.*

Et lorsque ce plasticien décide d'inclure le thème du corps dans son projet, il n'hésite pas à mobiliser la fonction de présidente d'association de cette Atsem dont elle lui avait fait part :

« *une association de gymnastique rythmique [et sportive] à laquelle participe sa fille. Et elle est championne de France par équipes [la fille], et elle se bouge, et tous les week-ends elles vont dans des trucs, et du coup elle a aussi ce côté euh... épanouissement, là par le biais du sport, mais comme c'est un peu aussi artistique, c'est de la danse et du sport en même temps... Depuis la première année que je sais ça, on en parle régulièrement. Par exemple, moi j'ai du scotch un peu fluo, elle m'a demandé "Est-ce que je peux prendre du scotch, une partie, pour habiller des cerceaux pour les trucs parce que c'est pas mal ?", des trucs, enfin plein de p'tits trucs, ou des conseils ou de la musique*

¹⁸ Certains lecteurs auront peut-être reconnu que cette Atsem est celle qui disait, dans les entretiens de la 1^{ère} phase : « [L'artiste,] *il nous a habitués à faire marcher aussi notre imagination. Même si il dit que c'est nous qu'on lui apporte de l'imagination, mais je pense que lui aussi. [...] Voilà ou même lui, il dit : "J'aimerais bien faire ça". Je dis : "Ben tu peux prendre ça" ou "Je sais que, à la cave, y a ça", voilà. [...] Nous, on a plein de caves, on a plein de recoins, donc, on en a stocké de partout. Avec la directrice, on gardait tout. Tout, tout, tout, des trucs, des boîtes, des machins. Donc je sais ce qu'il y a dans l'école.* » (cf. *supra*, p. 92)

pour ses spectacles, j'ai de la musique qu'elle est venue prendre pour ses spectacles. Et cette année, comme notre thématique c'est sur le corps, je me suis dit "Ben je vais faire intervenir sa fille, avec des petits ateliers, on va montrer [aux élèves], puis après on va faire des ateliers" [...] Elle viendra en mai-juin, parce qu'elle passe son bac, on n'a pas pu faire ça avant ».

Le réseau de connaissances des Atsem, parfois teinté d'art, est mis à disposition d'un projet collectif, ce qu'une Atsem rapportera lors du travail d'atelier pendant le stage. C'est une enseignante qui en fait état à l'ensemble des participants :

« Alors, la situation qu'on a choisie, c'est celle qui nous paraissait plus évidente, c'était sur le plan matériel. [...] Donc, fin mai 2010, on avait comme projet de mettre en chorégraphie un récit. Et une enseignante et l'artiste sont en train de discuter à propos des costumes à retenir, alors, en se disant que "Ben il faudrait qu'on aille chez Décathlon p't-être, parce qu'il faut qu'on trouve des leggings, de façon à ce que ça soit un peu uniforme, et des tee-shirts. Bon, c'était sur le temps de midi, et là-dessus y a une Atsem qui rentre et qui entend la conversation et qui dit : "Ben moi j'ai p't-être la solution. Il se trouve que dans mon réseau de connaissances, je connais une personne qui est... qui a une école de danse et qui a plein de costumes en stock". Donc elle nous propose d'aller voir dans les placards de l'école de danse, et elle nous rapporte toute une série de costumes. Alors, pour les enseignantes et pour l'artiste, en l'occurrence, c'était une sacrée économie de temps [dans le groupe quelqu'un dit « d'argent »]... d'argent, oui et non, parce que c'est vrai qu'on a le budget EAL, mais l'utilisation du budget pour nous c'est parfois un peu aussi complexe, enfin en tout cas on a l'impression que c'est complexe.

Donc la semaine suivante, le résultat, c'est que la semaine suivante, on avait 25 costumes, et on a pu choisir, et comme ça, habiller des enfants pour la représentation du spectacle. [...] Y avait un sentiment de soulagement, en économie de temps. Et c'était donc l'Atsem qui était à l'origine de ça, enfin qui était ressource en la matière ».

La chorégraphe utilisera donc ces costumes avec succès. Toutefois, elle en est presque à regretter que la manière dont l'Atsem s'investit là est trop extérieure à sa personne même :

« Je m'entends très bien avec les Atsem, mais plutôt sur des côtés juste euh, enfin... / on n'a pas beaucoup échangé sur le plan... sensibilité, on va dire, tu vois, même sensibilité artistique ou des choses comme ça. [...] On s'entend bien dans le sens où elles m'aident à ce que tout soit fait autour de moi et de l'atelier et tout ça, pour que ça se passe bien [...] et aussi de se retirer parfois, de me laisser vraiment L'ESPACE comme je l'entends, quitte à modifier ; normalement, elles couchent les enfants là-bas, alors elles les couchent ailleurs pour me laisser l'espace, elles s'arrangent entre elles pour... Enfin, en tout cas, c'est quand je suis là, c'est des journées particulières où je sens que tout le monde s'adapte un peu autour de moi, et du coup, c'est agréable quand même de... de sentir ça [...] Mais après... alors y'a une Atsem, qui a une amie danseuse et elle nous l'a déjà dit plusieurs fois... elle m'a amené les DVD de son amie, qui est prof de danse, qui fait des DVD, mais... [ton hésitant] elle me parle toujours par procuration, c'est-à-dire d'"une amie qui est danseuse", mais pas d'ELLE VRAIMENT, son rapport à la danse et tout ça. Une ou deux fois, elle m'a dit qu'elle aidait des fois au spectacle, à la préparation du spectacle, mais [pas plus] ».

II.3.3.2. Relations non hiérarchisées, le retour

Mobiliser des ressources matérielles et sociales des Atsem n'est pas rare. C'est le registre de mobilisation de ressources le plus fréquemment rencontré dans ce travail de recherche. Et comme on l'a vu, cela se fait d'autant plus facilement que la relation artiste-Atsem s'affranchit des obligations contractuelles, des fonctions et des formes de hiérarchies qui imprègnent plus ou moins fortement les relations professionnelles.

Dans ce sens, il est intéressant de noter que l'essentiel des situations apportées dans l'atelier du stage portait beaucoup moins sur des compétences précises que sur la manière dont chacun pouvait rencontrer l'autre et investir cette relation de manière singulière. Mais la résultante de cette rencontre n'est pas nécessairement vertueuse. Car, si généralement, l'art est pensé comme un facilitateur, il peut être aussi un repoussoir. Une artiste évoque pendant la synthèse-débat de l'atelier, le cas d'une Atsem qui ne s'engage pas, du fait, selon l'artiste, d'un grand écart entre les formes artistiques prisées par l'une et l'autre :

« Moi, je vis une expérience inverse, j'ai une Atsem qui a une pratique artistique amateur qui est à 10.000 kilomètres de la mienne, ce qui fait qu'elle a plus de jugements que les autres. J'ai l'impression. C'est une impression parce qu'elle me parle pas trop franchement, et puis sans l'attaquer non plus hein, mais j'ai l'impression qu'elle pense :] "Mais qu'est-ce qu'elle veut faire cette artiste là ?!", parce que pour elle, l'art c'est plutôt ce qu'elle fait elle dans son activité à elle, donc elle a encore plus de mal à comprendre ».

Comme d'autres artistes déjà rencontrés, cette artiste insiste pour qu'un effort soit fait avant tout dans ce qu'on pourrait appeler une déhiérarchisation des liens :

« Alors par contre, moi je ressens plus dans le projet des aspects de personnalités et de caractères qui sont hyper intéressants à mettre en commun dans un truc où on est tous des humains et des adultes [...] Moi, les deux Atsem avec qui j'ai le plus travaillé dont [Unetelle], ont la curiosité, l'humilité, l'ouverture d'esprit... comme une autre artiste un peu [rires dans salle]... je dirais, je sais pas comment caractériser un peu... / qui prend les choses en main, un peu terre à terre mais... enfin, très fonceuse... d'une curiosité différente. En fait, c'est leur personnalité qui sont intéressants dans le projet. »

Ainsi assiste-t-on à un paradoxe : l'engagement des personnes est plus valorisé que les ressources qu'on identifierait chez elles ; mais les différentes manières avec lesquelles les Atsem s'engagent sont justement déterminées, en partie, par leur parcours, par les différentes expériences au cours desquelles elles ont accumulé des ressources, dont certaines vont trouver l'occasion d'être engagées et rendues visibles de façon singulière dans les situations initiées par l'artiste. La même artiste, parlant d'une de ces deux Atsem à la « *curiosité différente* », s'en rend compte à voix haute :

« Et finalement à la dernière minute, en re-réfléchissant bien, y'a une donnée importante, c'est que [cette Atsem] a fait les Beaux-Arts pendant deux ans et c'est vrai que depuis le début du projet EAL, je PROFITE de cette chose-là, c'est-à-dire que je sais que

quand je vais lui exposer les choses que j'ai envie de faire et les projets que je veux faire, tout le côté : "Est-ce que c'est de l'art ?", "C'est pas de l'art", "Est-ce que c'est normal qu'on fasse ça ?", "pas normal ?" ou je sais pas quoi, est déjà totalement évacué ! Donc on peut parler concrètement de comment ça peut être intéressant ».

II.3.3.3. Un atelier créé et dirigé par une Atsem

L'implication des Atsem dans l'école, une fois revenues de stage, a déjà été constatée. Une singularité s'est toutefois manifestée en cette année scolaire 2010-2011, avec la création, par une Atsem, Anne-Marie, d'un « atelier » destiné aux enfants-élèves de son école. Cette personne a puisé des ressources dans les ateliers de pratique instaurés dans le stage de décembre 2010. L'importance de ces ateliers est d'autant plus significative que le contexte scolaire dans lequel intervient cette Atsem semblait peu propice à l'émergence d'une telle initiative. En effet, lors du séminaire du 8 juin 2011, les Atsem en présence ont fait part du « manque cruel de communication » entre les différents acteurs de cette école et le sentiment de ne pas avoir « ce ressenti, cet investissement »

L'atelier auquel a participé Anne-Marie était dirigé par une artiste différente de celle de son école, récemment engagée dans une école EAL, avec un profil de marionnettiste conteuse. Ses domaines artistiques sont variés : voix et chant, marionnette, théâ-



tre d'objets, et ses compétences vont jusqu'à la musique : des accordéons diatonique et chromatique à la flûte, en passant par le *daf* (tambour iranien). Ses différentes compétences ont été mises en œuvre dans cet atelier qui commença par une mise en sens particulière : au seuil de la grande pièce obscure, chaque participante était invitée à se bander les yeux, avant d'aller s'asseoir sur le sol, où bon lui semblait.

Une fois toutes les participantes installées, l'artiste entama un chant géorgien, à la fin duquel elle en reprit quelques syllabes courtes, entrecoupées de silences.



Au bout d'environ 7 minutes, les premiers foulards se dénouèrent dans la pièce toujours obscure, quelques gestes de main quittant le sol bruirent, et plus de 5 minutes après ce silence relatif, l'artiste éclaira les lieux, et les participantes découvrirent, au sol, posés : une bassine remplie d'eau, des verres à pieds, des noix, une corbeille en plastique vert transparent, une casserole-passoire, une grande caisse en carton retournée, des graines, dans gobelets en plastique, un rouleau de ruban adhésif pour les colis, une bâche turquoise, un paquet de feuilles d'automne, un tas de pierres ordinaires de différentes tailles, un rouleau de 5 mètres de papier kraft,...



Chacune était invitée à prendre un des objets et à en explorer les potentialités sonores. Après un temps de concentration sur leur objet et les sons produits, l'artiste prit la parole pour annoncer la suite, et après une interruption produite par une enseignante qui écrasa accidentellement une noix et les rires de l'assistance, demanda à chacune des participantes d'entamer un solo, sans établir d'ordre de passage. Une première personne se lança, Anne-Marie. Puis une autre Atsem, Clara (que nous retrouverons plus loin), puis une autre Atsem, une enseignante, etc. L'atelier comprenait d'autres activités : des sons de voix, produits collectivement sur une base phonique simple (prononciation de voyelles selon différentes façons), passages d'objets de mains en mains pour en apprécier la texture, le poids, etc. Tout cela dans l'objectif d'apprécier la grande diversité des manières de traiter des choses simples.

C'est donc ainsi que nous apprîmes, près de six mois plus tard, que cette Atsem avait « *créé un atelier, où je suis seule avec les enfants* », et ce, grâce au stage, qui « *donne des clefs* », et à son « *expérience en classe* ». L'artiste, interviewée dans un cadre de recherche voisin ¹⁹, évoqua longuement cet événement, qui était selon elle « *une des traces les plus importantes de la résidence* » :

« Anne-Marie, elle a dit : “J’ai compris. Ça y est, j’ai compris où elle veut nous emmener. Y a personne de nous qui ira au même endroit. On fait tous un voyage individuel, un voyage personnel, on contacte des choses en nous qui sont différentes les uns des autres, elle nous propose un parcours, un chemin, mais on n’a pas de destination, quoi”. Et du coup, elle, elle s’est approprié ça et elle a créé carrément un atelier pour les enfants, un atelier artistique pour les enfants dans le temps scolaire, de perception musicale. Les enfants ont les yeux fermés, elle leur fait écouter des trucs, ils doivent en parler ou ils doivent le danser ou ils doivent..., enfin, elle a complètement compris ce que j’ai fait et elle se l’est appropriée à sa sauce à elle, c’est très bien ».

On ajoutera bien sûr qu'elle s'est aussi appropriée un moment de formation, particulièrement adapté au contexte de l'école, puisque l'artiste qui y travaille est musicienne (et par ailleurs choriste et cheffe de chœur). Et justement, l'apparemment avec la discipline de l'artiste, a effleuré évidemment Anne-Marie, qui, soucieuse de ne pas se prendre pour une artiste autant que de ne pas prendre la place de l'artiste, s'en confie à celle-ci, qui lui donne alors une réponse claire et nette :

« Elle avait parfaitement conscience qu'elle était pas une artiste, donc qu'elle pouvait pas les emmener aussi loin que moi, entre guillemets. Et je lui ai dit : “C’est complètement faux ! Parce que c’est pas que mon métier d’artiste qui les emmène là, c’est mes capacités humaines. Donc les tiennes sont aussi valables que les miennes. Et voilà, tu vas les emmener ailleurs, mais c’est ni moins loin, ni plus loin, ni je sais pas... c’est juste ailleurs”. »

La référence aux « capacités humaines », portées par chacun, par chaque être humain, confirme cette tendance, chez les artistes, à désamorcer les références à l'art et à un statut d'artiste qui serait nécessairement supérieur, à la fois aux autres métiers en général et à celui d'Atsem en particulier. Nous l'avons vu dans l'attention portée à l'informel, dans la nécessaire absence de questionnement sur la valeur artistique de ce qui se fait dans les projets portés par les artistes, et nous le retrouvons à travers la question de « *l'expression* », proprement humaine, portée à équivalence par des artistes, des Atsem, des enseignants, des enfants, etc. :

« Je ne défends pas forcément la musique, je défends l'expression. Donc, on la trouve de partout quoi. Ben voilà, “c’est gagné”, tu vois... [...] [Et aussi,] elle danse super bien, elle a complètement intégré enfin voilà, elle réagit à la musique physiquement, donc elle a compris le propos. Et de toute façon, elle propose un endroit où les enfants encore

¹⁹ J.P. Filiod et D. Boukacem sont impliqués dans une recherche sur le thème *Politiques de l'enfance : le cas de l'éducation artistique*, financée par l'Agence nationale de la recherche (ANR) et dirigée par Alain Kerlan, professeur à l'Université Lumière Lyon 2. Dans les entretiens menés avec des artistes, dont certains d'EAL, il est notamment question de la relation que les autres adultes ont avec les enfants.

sont dans l'expression, donc moi ça me suffit. Y a pas besoin de compétences particulières pour ça. Il faut aimer les gosses avec lesquels t'es, quoi, et avoir envie de leur donner de la place. Et c'est tout à fait son cas. Vraiment. »

II.3.3.4. La photographie en négatif

Les entretiens avec les couples d'artistes ont parfois mis en valeur, au-delà de la question de la difficulté de se réunir, des exemples d'obstacles. Ainsi cette artiste, installée dans une école si dynamique sur le projet EAL qu'elle sera renouvelée une quatrième année, qui apprend, sur la base des échanges informels — *« discuter, discuter, discuter, là c'était dans la cour —*, qu'une Atsem *« avait une formation de photo »*, *« voulait être photographe... »* :

« ... et moi je voulais la mettre vraiment dans le projet, sur les traces photo. Et elle était super contente. En plus, c'est quelqu'un de très très timide qui arrivait pas à s'exprimer, donc ça tombait très bien. Et finalement, ça a pas pu se mettre en place. Alors, je me suis dit : "Pourquoi ça a pas pu se mettre en place ?" Parce que... pour des histoires de temps et tout ça, elle pouvait pas nous suivre quand j'étais dans les autres classes, parce qu'elle était accrochée à une classe, à une instit'. Et puis aussi parce que... pourquoi ça aurait été elle qui aurait fait la photo et puis pas les autres ? Moi, j'ai que 4 Atsem. Donc c'était une question qui a pas été approfondie, puis qui s'est pas réalisée. Et du coup, je pense que, comme je lui avais promis ça, ça a été un peu douloureux pour elle de pas avoir ce truc-là quoi. [...] Et là, j'étais super gênée parce que je me suis mal débrouillée sur cette histoire [...]

— Chercheur : *On pourrait imaginer qu'on se dise : "Ben tiens, elle, quand elle fait des photos, elle va faire des photos avec son inspiration à elle /*

— / sa sensibilité /

— / et puis elle va faire quelque chose qui sera peut-être, dans la fin d'année, une partie expo un peu autre, avec sa compétence artistique...

— C'est comme je voyais la chose.

— Sur ce cas-là, est-ce que ça, tu en as parlé, à la directrice par exemple ?

— Euh... de ce que je voulais faire, ouais ouais, j'en ai parlé à tout le monde de ça ! [...] tout le monde était OK. Mais ça a pas pris, je sais pas pourquoi. »

Outre les contraintes d'organisation, quelques échanges supplémentaires guideront vers la compréhension d'un engagement qui ne va pas de soi pour cette Atsem, et ce, malgré les ressources dont elle dispose, qu'elle serait prête à mettre au service du projet, et qui sont reconnues par l'artiste. Mais celle-ci est un peu désemparée : l'Atsem *« se rapproche du projet timidement »*, se met *« à l'écart »* au moment des ateliers de pratique artistique, *« elle a vraiment pas confiance en elle, elle manque de... c'est terrible... »*. Ce qui la gêne, car, en plus de la photo, *« je sais qu'elle aime bien peindre aussi, peindre sur la porcelaine, elle fait des trucs, enfin bon, elle a des / elle aime bien, elle a ce côté plastique, quoi »*.

II.3.4. Deux limites : le corps et l'écrit

Cet exemple montre qu'il ne suffit pas de repérer des ressources chez quelqu'un pour qu'elles soient mobilisées. Si nous avons fait état, jusqu'à présent, de situations repérées comme fondatrices d'un rapport particulier des Atsem au dispositif EAL (et *vice versa*), il faut signaler que l'atelier organisé pendant le stage a fait ressortir assez peu de situations consistantes. Mais les exemples présentés dans cette *Phase 2* suffisent, selon nous, à mettre en valeur les potentialités d'un questionnement renouvelé sur le métier d'Atsem, et bien entendu, les possibilités d'action, à la fois dans le travail au quotidien et dans la formation des professionnels engagés dans ce partenariat.

Nous n'en avons toutefois pas terminé avec cette réflexion sur les obstacles et les limites qu'on rencontre parfois. Nous terminerons sur deux exemples.

II.3.4.1. Des massages sans réponse

Décembre 2008, dans la partie finale du stage EAL de 3 semaines est prévu un temps d'exposé par école, chacune prenant en charge des questions posées au début de ce temps de formation. L'une des écoles, qui travaille depuis peu avec une chorégraphe, présente, par la voix d'une enseignante, une « *idée* » qu'ont eu les acteurs de l'école :

« ... et est arrivée l'idée, parce que nous, on travaille sur l'énergie... on travaillait sur les 4 éléments [Le projet de l'artiste s'intitulait "Terre, air, eau, feu, dansez !"], et pendant le stage [notamment grâce à des échanges avec l'ensemble des chorégraphes], on s'est dit qu'on travaillait, plus que sur les 4 éléments, on travaillait sur l'énergie. Et du coup, on s'est dit, "énergie intérieure", "énergie vers l'extérieur", et on a eu envie de faire de la relaxation. On a des salles qu'on n'utilise pas, en élémentaire, on y est allé l'autre jour, on s'est dit "Ben on va faire une salle de relaxation. On va mettre des tapis, on ira en salle de relaxation !" [...] Et on a même dit qu'avant les réunions / on a pris le cahier des Atsem sur les mercredi travaillés pour prendre du temps sur leurs mercredi pour se rencontrer, et on s'est dit [...] qu'on prendrait, systématiquement, avant la réunion Atsem-enseignants, 10 minutes pour faire, soit de la relaxation ²⁰, soit un petit truc sur le corps, qu'on démarrerait pas en parlant. Et c'est le projet [EAL] qui crée ça ».

Dans la salle, vers la fin de ce témoignage, on entend murmurer, chuchoter, puis une expression, toujours à voix basse, « *on va se masser* »... Il nous est impossible de vérifier qui étaient les locuteurs (ces données ont été enregistrées avec une caméra orientée vers les personnes exposant), mais dans cette salle se trouvait une Atsem, qui, dans l'entretien qu'elle nous a accordé trois mois plus tard, dévoile une de ses

²⁰ Voir les POAP, rubrique *Faire ensemble*, domaine *Innovations dans l'organisation*, accessible à l'adresse http://www.eal.lyon.fr/enfance/sections/fr/des_artistes_a_la_ma/les_poap/innovation_dans_lor/?aIndex=3

compétences qui laissait entrevoir l'importance accordée au rapport au corps en général, et au corps de l'enfant en particulier :

« J'ai trouvé une formation sur la relaxation pour l'action... avec le shiatsu [...] pour apaiser les tensions au niveau des enfants comme adultes. Quand j'ai trouvé ce stage, j'ai demandé une aide au niveau de mon employeur, j'ai reçu ma réponse hier par courrier : ça NE RENTRAIT PAS DANS LE CADRE que la Ville de Lyon a signé dans le Contrat Objectifs au niveau de l'éducation. Ça ne rentre pas dans le cadre, alors ils ne prennent pas en compte mon stage. Moi, je l'ai payé, moi j'en ressortirai encore plus riche, mais ça m'empêchera pas de continuer ce stage, et puis de le faire sur mes collègues. [...] Moi je dis qu'on devrait accepter ces stages, ne serait-ce que pour apaiser. On a un enfant qui est hyper excité dans la classe. Quand il l'est vraiment trop, moi je lui prends les mains, je lui demande de respirer calmement, d'inspirer, de souffler calmement, et au bout de... je sais pas, dix fois, il est beaucoup plus calme et il repart dans son activité. Si on laisse monter crescendo, il se retrouve, après, puni, c'est dommage [...] Moi, je l'avais dit avant, à mon inspecteur-coordonateur ²¹ que si il prenait pas en compte, moi je le ferai quand même. Ça serait un plus pour moi et pour mes collègues, que ce soit enseignant, Atsem, je les masse et quand y a des enfants ben, c'est par la respiration. Et jusqu'à présent, on le faisait aussi dans le 5^{ème} [une école où elle a travaillé auparavant] et ça a toujours marché, hein ! J'avais une directrice qui avait énormément voyagé dans les pays, Argentine, Mexique, et ils fonctionnaient comme ça dans les écoles. Et, c'est vrai, ben vous voyez, avec son contact [léger rire], j'ai gardé quelque chose. »

Voisine de l'Atsem pendant le stage, l'artiste, qui, comme beaucoup de plasticiens, est sensible à la question du toucher, est enthousiaste à l'idée de s'appuyer sur les compétences shiatsu de l'Atsem. À la fin de l'hiver 2009-2010, l'artiste, avec qui nous avons échangé sur la base d'observations de ses ateliers dans l'école, revient d'un séjour au Mexique qui lui fait découvrir de nouveaux matériaux et de nouvelles manières de faire avec. Elle compose alors un document d'une trentaine de pages dans lequel elle éclaire son projet EAL de l'année par un jeu de correspondances entre cette expérience mexicaine et son travail dans l'école. Dans ce document dont nous fûmes destinataire, la question du toucher est explicite, rapportée à quelques tendances au principe de précaution généralisé qui a cours en ce début de XXI^e siècle :

« La deuxième année s'est filée sur la trame du mur et du toucher, à travers trois pôles de travail : le scotch (pôle découpage et collage), le bois (pôle équilibre) et le tissu (pôle tissage). J'ai pris les enfants en groupes de 4, les enseignants sont alors intervenus par le biais de la plank où les enfants expliquent à la maîtresse les séances (ce qu'ils ont fait, comment et pourquoi, dans quelle intention).

LIRE l'avenir des matériaux

Le monde que je leur ai proposé était celui où l'on peut "lire l'avenir des matériaux", c'est-à-dire que les enfants tenaient dans leur main un matériau récupéré et choisi (bout de tissu,

²¹ On appréciera la référence à l'inspecteur, hiérarchique de l'enseignant, quand on appelle coordonnateur celui des Atsem. Justement, une inspectrice de l'Éducation nationale à qui nous présentions cette situation nous a interrompu en disant : « ce n'est pas dans ses missions ». En outre, de l'atelier-recherche du stage de décembre 2010 a été évoquée la situation d'une Atsem pratiquant le yoga et qui « nous disait qu'elle utilisait parfois le yoga avant la sieste comme petit truc de relaxation, de façon assez informelle ».

carton...), fermaient les yeux, se concentraient, et en sentant les vibrations, devaient imaginer ce que l'objet pourrait devenir. Ils travaillaient ainsi leur imagination au travers de matériaux plus ou moins usagés, physiquement ou théoriquement. Cette proposition de travail est liée à ma manière de travailler en sculpture où je collecte des matériaux rebuts, de la rue, des poubelles, ou d'anciennes sculptures, que je transforme, déforme, reforme. (voir par exemple la série des "Boîtes" ou toutes mes grandes installations dont je récupère les matériaux pour de prochaines sculptures). [...] Ceux qui ne lisent pas peuvent aider le "lecteur" en pratiquant les vibrations manuelles.

TOUCHER/ÊTRE TOUCHÉ

Le monde que je leur ai proposé était aussi celui où l'on peut toucher, caresser, taper, palper, griffer, poinçonner, où les mains n'ont plus trop de limites par rapport aux 2 grandes barrières mises en place par l'éducation nationale :

- l'hygiène, le fait de ne pas trop se toucher (particulièrement en octobre 2009²² quand je suis arrivée un matin et que toutes les enseignantes et atsem portaient un masque bleu sur la bouche... qu'elles ont enlevé au bout de 4h parce que ça ne servait à rien et qu'elles ne pouvaient plus parler !)

- la sécurité (ne rien accrocher au plafond, ne pas monter sur les tables, ne pas faire de mouvements fous pour ne pas se faire mal, bien ranger tout en ordre pour ne pas avoir de surprise ni de quelconque accident...).

Sans vouloir transmettre un insidieux virus – à part celui de l'art éventuellement – j'ai souhaité avec les enseignants et les atsem porter une attention particulière au plaisir du toucher, aux multiples sensations ressenties au bout de nos doigts et qui remontent jusqu'au cœur, et aux langages ensuite qui vont servir à les mettre en valeur.

Une réunion de l'équipe éducative fera tourner court cette idée de travailler sur le toucher en mobilisant l'artiste, les enseignantes et cette Atsem.



Travail avec l'artiste



Travail avec l'enseignante

Les matériaux oui, les corps non²³.

²² Cette période fut celle de la désormais célèbre grippe H1N1.

²³ On reconnaîtra ici les effets d'une histoire du système éducatif français qui construit le rapport au savoir sur la base d'une distance corporelle minimale, selon l'idée que le savoir s'adresse d'esprit à esprit, de cerveau à cerveau. La distance intercorporelle adulte-enfant s'apprend dès l'école maternelle : par exemple, au moment dit du « regroupement », lorsque des enfants se lèvent pour répondre, les enseignants interviennent immédiatement pour qu'ils restent à leur place et apprennent à prendre la parole après avoir levé un doigt.



« Lire les matériaux »



Cette situation n'a malheureusement pu émerger dans l'atelier-recherche du stage, puisque l'école et l'artiste n'ont pas renouvelé leur collaboration pour une 3^{ème} année EAL. Un échange à plusieurs voix, intégrant notamment des enseignantes et des conseillers pédagogiques, aurait sans doute permis d'approfondir les tenants et aboutissants de cette situation, emblématique d'un jeu avec les limites du système éducatif.

II.3.4.2. Un cahier "spécial Atsem"

Dans le prolongement des émulations du stage de décembre 2010, une idée a surgi lors du séminaire du 8 juin 2011. Anne-Marie, l'Atsem qui a créé son atelier de perception musicale, et Clara, une autre Atsem présente lors de l'atelier de pratique artistique pendant le stage (cf. *supra*, p. 108-111), initient l'idée d'un « cahier » que les Atsem d'une même école auraient en commun pour construire et entretenir un certain rapport aux projets EAL. Les partenaires institutionnels présents ce jour-là, saluèrent, comme certaines des Atsem présentes, cette « initiative », qui donnerait une image « dynamique » et valorisante à un métier qui en a(urait) sans doute besoin.

Ainsi les Atsem montraient-elles, au cœur d'un séminaire exceptionnel dédié à elles et à leur métier, qu'elles étaient dignes, comme d'autres professionnels, d'entrer dans une logique réflexive. L'objectif est alors annoncé d'expérimenter la mise en place de ce cahier dès la rentrée scolaire suivante.

Nous y sommes. Le 12 octobre 2011, lors de la première demi-journée de stage de l'année, consacrée à la question des « écrits professionnels », on entendit Clara dire, discrètement, que ce cahier, « ça ne marche pas ». À défaut de pouvoir échanger à ce

sujet le jour-même, nous nous en enquerrons par la voie du courrier électronique.

Clara répond :

« [...] Je ne sais pas si j'ai dit "pas marcher". Ça va marcher, mais plus difficilement que je le souhaitais.

Premièrement : Il faut trouver le temps (on ne peut pas le faire pendant le temps scolaire, ni pendant le nettoyage). En sachant que je suis la seule ATSEM intéressée à faire ce cahier, j'aurais besoin de plus de temps pour l'entretenir.

Deuxièmement : Pour l'instant, mes collègues ne sont pas trop "branchées" sur le projet EAL (j'espère que ça va venir, mais quand ???), alors on risque d'avoir une seule opinion et un seul point de vue (le mien, ha ha, c'est pas marrant). Je pense que le but, c'est d'avoir différentes expériences et leurs avis sur le même projet. C'est ce que met le cahier en valeur. Sinon, ce sera le cahier perso à Clara, c'est dommage !

Le cahier est prêt, il faut juste commencer. À la rentrée. »

Comme la « rentrée » en question est celle de l'après vacances de Toussaint, cet exemple ne peut être qualifié d'échec ; mais des obstacles persistent : la question de l'engagement partagé se pose de nouveau. Et si les initiatives sont freinées, en viendra-t-on à conclure que Clara et Anne-Marie sont des « Atsem exceptionnelles », « originales », « motivées », « formidables » ? Sont-elles les exceptions qui confirment la règle, ne servant qu'à valoriser symboliquement la profession ? L'avenir le dira. Un avenir qui s'incarne potentiellement dans un « cahier d'Atsem », dans des demi-journées de stage, dans des réunions en école, dans des pratiques corporelles discrètes, dans des actions sociales et politiques, dans des décisions politiques et institutionnelles. Un besoin que Clara elle-même rappela lors de la synthèse-débat du stage de décembre, en mettant en récit situation vécue avec une enseignante l'invitant à faire partager des ressources dans une école... qui n'était pas une école EAL :

« J'ai apprécié cette année-là parce que vraiment j'ai pu m'investir plus dans le sens artistique que dans le sens Atsem, profession d'Atsem. [...] J'avais l'occasion de le faire, et on a créé un livre avec les enfants. C'est la maîtresse qui a proposé, c'était son idée en sachant qu'elle savait que je faisais un peu de peinture et tout ça ... Elle osait même pas demander au départ, elle croyait que c'était une grande charge, et que peut-être, ça va me déborder dans mon travail. Mais au contraire, c'était vraiment super. Et le résultat : les enfants, ils ont créé une histoire, c'est eux qui ont fait l'histoire et les personnages, ils ont créé les personnages, et moi j'ai dessiné les personnages, et eux ils ont coloriés, et y avait beaucoup de [...] C'était très intéressant. [...]

[Atsem,] c'est un travail que j'adore, mais si ça pouvait être plus [comme ça]. [...] Et j'avais une question : jusqu'où on peut aller ? [Jusqu'où on peut] demander de... justement de participer avec les enfants, en même temps de donner quelque chose de notre personnalité, quelque chose qu'on a vécu dans la vie, on l'a appris ou... [...] est-ce qu'on peut s'investir plus, les Atsem, par exemple au niveau de l'organisation, [...] savoir combien on a le droit d'avoir d'enfants avec nous tous seuls, et voilà... »

II.4. Les limites d'une mobilisation à tout prix des compétences

Au fil de ces années, nous avons donc tenté de repérer, de mettre en valeur, d'analyser, d'interpréter des situations qui interrogent la place des Atsem dans le dispositif EAL et qui favorisent la reconnaissance de leur métier, et de donner la parole à des personnes qui l'incarnent. Il reste que ces situations semblent marginales, que le passage de l'identification des ressources à la mise en œuvre de compétences dans le travail avec l'artiste ne se réalise pas toujours ; il n'est d'ailleurs pas rare de ne même pas passer le stade de l'identification des ressources. Un certain nombre d'obstacles peuvent apparaître ou réapparaître dans ce processus : le retour des effets de statuts et de hiérarchie, les contraintes organisationnelles, la construction institutionnelle des espaces-temps, les mouvements de personnels.

Néanmoins, même lorsque des ressources très claires étaient identifiées, la question même de la ressource pouvait poser problème. Certaines personnes, notamment enseignantes et Atsem, voyaient dans la recherche de ressources, à la fois une intrusion chez les personnes, et une accentuation du brouillage des rôles et des fonctions de chacun. Des malentendus se sont alors fait sentir sur les risques d'une telle démarche réflexive sur les pratiques, et dont témoigne l'exemple qui suit :

« On n'arrive pas à modéliser quelque chose [...] un inventaire de qualités de chacun et de chacune, on n'arrive pas à trouver un modèle pour dire que "là, on a observé des ressources, on en a fait compétences, on va le reproduire à l'identique dans une situation suivante". Je suis pas certaine que vous [les chercheurs] en trouviez dans les autres écoles [...] Je veux dire qu'on va vraiment tomber dans le retour à l'école, et chacun, on va pointer chaque personne et va lui dire : "Alors, tu fais quoi toi, en dehors ? Et qu'est-ce que tu veux devenir ? Et comment tu veux faire à l'école ?". Et on n'a pas à demander aux gens à un moment ou à un autre ce qu'ils font en dehors de l'école [...] Et si quelqu'un a des ressources incroyables, et que c'est pas le moment de les partager à l'école, eh ben il les partage pas... Et j'ai très peur qu'on arrive avec un listing de questions pour faire que chacun devienne quelque chose dans le projet ».

Face à ces remarques, nous pouvons faire l'hypothèse que parler de « ressources en situation » pose problème du fait même de les énoncer dans un cadre réflexif collectif. Ce risque tient au fait que ces « arts de faire » du quotidien (de Certeau, 1980) soient rendus publics et donc possiblement réappropriés et incarnés dans des règles pouvant constituer de nouvelles injonctions au métier d'Atsem, et venant ainsi s'ajouter aux missions qui leur incombent, et ce, sans autre forme de revalorisation (de salaire par exemple).

Reconnaître ces différentes formes d'engagement des Atsem ne signifie en aucun cas la recherche d'un modèle d'Atsem qui serait propice au bon déroulement d'un projet de type EAL. Ces différentes formes d'engagement restent avant tout exemplaires dans ce qu'elles révèlent des carrières multiples et complexes des Atsem :

- d'un point de vue objectif, à travers les différentes activités, y compris professionnelles, qu'elles ont développées ;
- et d'un point de vue subjectif, selon le sens qu'elles attribuent à leur travail.

La présence de l'artiste vient mettre en lumière de façon exacerbée ces différentes manières d'être Atsem – révélant plus encore des « manières d'être devenue Atsem » –, de pratiquer, de vivre son métier. Au-delà des statuts, des fonctions de chacun, l'artiste permet alors d'initier un contexte dans lequel il rend d'autant plus possible des engagements singuliers, et à travers eux, la possibilité pour les Atsem de mettre en partage des ressources.

Néanmoins, si les parcours des Atsem, qui les ont engagées dans des expériences significatives, permettent de comprendre les manières dont les Atsem s'engagent dans l'expérience du projet de manière singulière, ils le permettent de manière partielle. Car ces engagements singuliers restent le produit d'une relation, d'une rencontre initiée par l'artiste faisant avant tout appel au sensible, à l'humain, et dont l'issue demeure incertaine. En ce sens, ces manières de s'engager ne peuvent faire l'objet d'une injonction extérieure, y compris, *in fine*, en terme d'évaluation par exemple. Ces engagements allant au-delà des rôles professionnels, ils relèvent de la propriété et la liberté des personnes. C'est cette idée que développa une artiste pendant la synthèse-débat du stage de décembre :

« C'est vraiment ce que chacun partage et met en commun en fait, met au centre en fait et on est libre de mettre ce qu'on veut, si on veut rien mettre, on met rien. Bon après, ça pose la question de : on est dans un cadre professionnel, donc on peut pas non plus complètement dire "Ben moi, ça me plaît pas, donc je fais rien" [...] les ressources viennent de tous, elles viennent de tous dans le sens où on met tous des choses en commun, et les enfants ils mettent beaucoup de choses en commun, ils gardent très peu de choses pour eux en fait. Ils me racontent que leur maman ce matin, elle a mis des chaussettes bleues, j'en sais rien, ils le partagent... Donc les ressources, je peux plus facilement les saisir parce qu'ils me les jettent quoi, presque comme ça. Après, bien sûr, ce qu'on apprend aussi, j'ai l'impression, à l'école et dans la vie, c'est à savoir ce que je garde pour moi, ce que je partage... et du coup, là où on est, dans la résidence, on n'a pas tous envie de partager les mêmes choses [...] on n'a pas envie de donner partout la même chose et voilà. Mais c'est aussi "quel climat ?", et qu'est ce qu'il y a qui fait que, peut-être bien, on n'était pas quelqu'un qui donne facilement, et qui finalement va quand même apporter des petits trucs... Mais ouais, jamais ça doit être... [jamais,] ça doit être intrusif ».

CONCLUSION

Dans l'idéal, notre recherche devait conduire à une recherche plutôt classique en sociologie, qui aurait consisté à interviewer de manière approfondie un nombre suffisant d'Atsem²⁴. Il en a été autrement. Nous avons préféré nous appuyer sur les données significatives de la Phase I pour poursuivre dans des cadres plus collectifs, en rencontrant des Atsem, mais aussi des artistes parlant de leur travail au quotidien avec elles (et eux quand il y en a).

Ce parcours de recherche, construit grâce à différentes modalités de collecte de données, nous invite à faire plusieurs constats et à faire ressortir quelques pistes d'action majeures.

Du côté des constats, on fera observer que toutes les écoles ont plus ou moins profité des ressources portées par les Atsem et se sont appuyé sur ces différentes compétences (connaissance de lieux, d'enfants, de familles, acquis professionnels provenant de métiers antérieurs...). Le fait qu'on observe le plus souvent, à l'échelle d'une école, une minorité d'Atsem s'impliquant dans les projets EAL, est ainsi compensé par le fait que toutes les écoles sont concernées par le fait qu'une Atsem (au moins) s'implique *a minima*.

Cependant, lorsque des compétences sont clairement identifiées, elles ne sont pas pour autant mises en jeu dans les projets ; elles se heurtent à la permanence des structures, des statuts et des relations hiérarchiques ou de subordination.

Mais cette permanence ne se présente pas comme un bloc, un rouleau compresseur qui écraserait sur son passage toute opportunité de rencontre, d'engagement, de prise d'initiative singulière. De ce point de vue, l'ancrage du travail

²⁴ Les sociologues spécialisés dans les enquêtes biographiques (notamment Daniel Bertaux, dans les années 1980) estimaient à une trentaine le nombre d'entretiens qu'il faut réaliser pour que soit atteinte une certaine saturation de l'information. Une telle démarche n'a pu être adoptée, pour plusieurs raisons : d'une part, avoir un tel nombre aurait nécessité l'accord de la quasi-totalité des Atsem des écoles EAL, et on a vu la difficulté qui pouvait survenir pour en rencontrer individuellement ne serait-ce que 5 ; d'autre part, la personne chargée de ce travail dans notre équipe de recherche n'était pas disponible sur un temps suffisamment plein pour faire ce travail. Une solution aurait été de mobiliser la totalité de l'équipe de recherche sur ce seul axe de travail, au discrédit des deux autres donc. Comme nous l'avons expliqué dans l'introduction du rapport de recherche compilant les trois rapports de cette Convention, la décision a été prise de mener au plus loin les trois axes de recherche mis à l'épreuve la première année.

des artistes dans le « *quotidien* », les « *choses* », les formes, les signes, concrets et aisément identifiables par tous (notre monde commun), est un atout pour une place à part entière des Atsem dans les projets.

Il reste que les pistes d'action pour maintenir cette implication restent de l'ordre de la décision institutionnelle et politique, sous l'impulsion du pivot partenarial qu'est le centre de ressources EAL :

- à l'échelle de l'école, une organisation qui permet aux Atsem de « coller » à la trajectoire suivie par le projet s'avère plutôt efficace : désigner une Atsem référente, faire participer systématiquement les Atsem ou cette Atsem référente aux réunions d'équipe sur les projets, encourager les initiatives d'encadrement des enfants sur les activités avec l'artiste... autant de possibilités qui nécessitent toutefois une coordination avec les responsables des Atsem (les bien nommés « *coordonnateurs* ») ;
- à l'échelle de l'employeur, veiller à la garantie d'une stabilité des personnels dans l'école serait un atout, pour permettre un engagement continu et des liens professionnels durables avec les autres catégories de personnel (enseignants et artistes notamment) ; cette garantie est fréquemment souhaitée par les acteurs des écoles (enseignants notamment).

Enfin, si les mots « *engagement* », « *implication* », « *compétences* » – aussi bien pour parler de leur « *mobilisation* » que de leur « *reconnaissance* » – sont plutôt positivement valorisés, l'insistance sur leur nécessité ne doit pas occulter l'importance de contreparties indispensables vis-à-vis d'un métier socialement et économiquement peu valorisé.

* * *

Chapitre III

Arts dans l'école, arts hors école : les motifs d'une rencontre

(F. Segui et J.P. Filiod)

III.1. Objectifs et méthodologie

L'objectif de cette étude était de nourrir une interrogation sur la nature du rapport entre ce que les artistes font dans l'école et en dehors d'elle. Les recherches produites jusqu'à présent sur le dispositif EAL ont beaucoup insisté sur le rapport artiste-enseignant, en analysant comment l'artiste peut se trouver à certains moments dans une position éducative et/ou pédagogique qui ne lui fait pas pour autant prendre la place de l'enseignant.

Nos recherches ont notamment montré, vidéos à l'appui, comment les artistes produisaient certains gestes, postures et formes verbales qui avaient quelque chose, sinon de pédagogique, au moins d'éducatif, du fait d'une relation directe entre un adulte et des enfants, d'une présence d'un adulte en charge de groupes d'enfants (RR2, 2007 : 10-47). Cette fois-ci, nous souhaitons examiner de plus près ce qui se joue autour de *la pratique artistique*.

L'objet de l'étude a pu nous paraître d'emblée faussé : en effet, ce fut dit et redit, en particulier par les artistes eux-mêmes, il ne s'agit pas d'imaginer que les enfants sont des artistes, ni qu'ils vont le devenir.

En même temps, depuis quelques décennies, on insiste beaucoup sur la « créativité » de l'enfant (Chiron, 1997). Le suffixe de ce mot dit la potentialité pour créer, qui ne se confond pas avec la *création* : le suffixe renvoie ici au processus, au fait de créer réellement. La créativité serait donc du côté de l'enfant, la création du côté de l'artiste ? Distinction intéressante, et sans doute très utile intellectuellement. Mais qui se délite lorsqu'on constate qu'on peut dire des deux qu'ils sont *créatifs*... La rencontre de l'enfant et de l'artiste peut en effet nous amener à nous interroger sur la nature des productions auxquelles cette rencontre donne lieu. Le mot *production* est d'ailleurs devenu courant en milieu scolaire, et lorsqu'on parle de ce qu'ont fait les

élèves, ce mot vient plus spontanément aux lèvres que le mot *œuvre*, associé plus communément aux artistes ¹.

Dès lors, comment faire avec ce qui se passe dans les écoles, où un(e) artiste produit, en même temps qu'il fait produire des enfants-élèves (et parfois des parents, des enseignants, des Atsem), et qu'il y a, au final comme dans le processus, des « œuvres » ou des « productions » dont on ne sait pas toujours bien qui en sont les auteurs ?

Nous voulions donc explorer la manière dont les artistes eux-mêmes interrogent cette question, en partant de l'étude des points communs et des différences entre ce qu'ils font dans leur pratique hors école et ce qu'ils font dans leur pratique à l'école. L'idéal aurait évidemment été d'analyser les œuvres elles-mêmes, et nous ne désespérons pas de le faire un jour. L'art gît dans les signes, dirait-on (en pensant à Nelson Goodman), et toutes les interrogations qui négligeraient cet aspect concret de l'activité artistique ne pourraient être que spéculations. Nous avons tenté de toucher du doigt cette réalité concrète, dans la mesure du possible.

L'économie de ce travail nous a conduit, **lors de la première année**, à nous concentrer sur un seul artiste, Louis ², un musicien en place depuis 3 ans dans l'une des écoles du dispositif EAL ³. La méthodologie a associé des observations directes, un entretien semi-directif et des échanges complémentaires. Nous souhaitions voir, à l'échelle d'un contexte singulier, comment un artiste voyait et analysait ce rapport entre pratique artistique hors école et pratique artistique dans l'école.

Le fait que cet artiste en était à sa troisième et dernière année était un avantage non négligeable, d'autant que, par le jeu des circonstances, il se trouvait être un des plus anciens de l'équipe ⁴. Un autre avantage s'est présenté lorsque, évoquant avec lui le thème de l'étude, l'artiste déclara : « *Je commence à me rendre compte de l'interaction entre les deux* » [art dans l'école, art hors école]. Quelques mois plus tard, au printemps, il confirma ceci dans un entretien. À une question portant sur les interactions entre les propositions des élèves, ses expériences à l'école et ses productions personnelles, il commença par dire : « *Oui, il y en a, effectivement. C'est une question à laquelle je n'aurais pas été capable de répondre il y a un an. C'est quelque chose du domaine d'un travail de fond qui va dans les deux sens* ».

¹ On peut pourtant entendre le mot *œuvre* dans son sens premier d'*ouvrage*, et non dans son sens distingué des Beaux-Arts. Le terme *production* est censé atténuer cette signification artistique, mais certains le refusent du fait de sa parenté avec le *produit*, terme qui renvoie au monde marchand, dont devrait être exclus l'art et la culture, et encore plus l'éducation.

² Le choix de pseudonymes recouvre, en recherche, deux exigences : la déontologie et l'attachement aux faits et analyses plutôt qu'aux personnes. Et un souhait : que les lecteurs adoptent ces exigences.

³ Le choix s'est porté sur cet artiste du fait de la spécialité d'un membre de notre équipe, Fernando Segui, formateur en éducation musicale.

⁴ Cette école, qui comporte seulement 3 classes, a connu des mobilités importantes, chez les enseignants notamment, personnel de direction compris. Du côté des Atsem, une seule était présente depuis 3 ans.

Cette remarque nous rappelle l'importance de la durée, paramètre relevé par beaucoup d'acteurs comme primordial pour la réussite des projets (RC, 2005 : 89-91, 116-117, 126 ; RRI, 2006 : 13, 19, 22, 29). Notre interlocuteur évoqua comme suit les effets de la durée :

« Il y a quelques jours, j'ai attrapé une bribe de discussion entre deux institutrices. Il y avait celle de la classe des grands, ceux qui ont suivi le projet pendant les trois ans, et elle expliquait à l'autre qu'elle était très frappée qu'à chaque fois qu'elle proposait à ses élèves des activités musicales, des chansons, des rythmes, et cætera, ils étaient tout de suite au taquet, ils démarraient tout de suite, ils étaient ensemble au départ, ils s'arrêtaient tout de suite quand il fallait, ils apprenaient très vite. Elle était vraiment surprise, c'était quelque chose de très rare. Je sais que c'était sa façon de dire à l'autre institutrice que c'était le fruit du projet, alors que l'autre ne voulait absolument pas entendre. Elle disait : "Oui, c'est parce que vous avez bien travaillé cette année". Et du coup ça m'a fait sourire et je lui ai dit : "Tu sais que je les ai eus 3 ans, ces gamins..." ... "Ah oui, c'est vrai..." »

Louis est donc resté trois ans, et après son départ, le recrutement d'une musicienne dans une nouvelle école nous a incité à prolonger la réflexion, sur la base de ce nouveau terrain. Comme l'année précédente, le travail a constitué dans un suivi du travail de l'artiste sur deux années, avec un entretien préalable destiné à faire connaissance avec l'artiste et son univers (sa formation, ses références à des esthétiques et courants musicaux, la manière dont elle a défini son projet dans l'école,...). L'observation directe de pratiques avec les enfants-élèves a été privilégiée.

L'étude de **cette seconde phase** avait pour objectif de confirmer, d'infirmer ou de nuancer les résultats obtenus par l'étude précédente, objectif renforcé par la continuité disciplinaire (musique). Il s'agissait donc d'appréhender les manières de faire de cette artiste musicienne, que nous appellerons Manon, en tentant de voir comment elle développait ou non le même genre d'analyse que Louis, à partir des quatre mots-clefs *cadre, discipline, dispositif, esthétique*. Dans la mesure du possible, nous avons enrichi ces observations par d'autres, notamment celles faites pendant l'année 2010-2011 par J.P. Filiod dans une autre école ⁵.

⁵ Nous rappelons que les artistes sont embauchés pour un an, avec un renouvellement évalué chaque année ; le critère principal est le souhait que l'artiste et l'équipe éducative ont de prolonger. Cette musicienne ayant été reconduite une troisième année (2011-2012), nous avons jugé utile que F. Segui prolonge ce travail de recherche. C'est pourquoi, malgré la fin de cette période de Convention 2008-2011, le travail de suivi de cette résidence sera poursuivi pendant l'année 2011-2012. Il sera conduit dans le cadre d'une recherche soutenue par l'IUFM de Lyon / Université Lyon 1, dont la Commission recherche a accepté un projet proposé par J.P. Filiod et F. Segui sur le bilan de 3 ans de résidence d'artistes dans deux écoles : celle où travaille Manon, musicienne, et une autre où travaille Émilie, plasticienne. Ce travail conjoint et parallèle fera l'objet de réalisations filmiques.

III.2. Phase 1 — Un musicien au croisement des disciplines artistiques

III.2.1. Au fil des projets : le son, le geste, l'image

Depuis son arrivée à l'école en septembre 2006, Louis a travaillé sur des projets musicaux dont on trouve des traces (dessins, objets sonores,...) dans la salle dédiée à son activité, mais aussi chez les enfants-élèves. Ces traces font notamment référence à des personnages faisant partie d'histoires construites petit à petit et qui ont figuré les projets des différentes années.

La première année, *Mog le Troll*, personnage introduit par Louis, est né du constat du caractère contrasté de pièces de Robert Schumann (*Florestan et Eusébius*) jouées par Louis au piano et auquel les enfants-élèves ont réagi. Un travail sur les instruments a accompagné les pérégrinations du personnage dans le quartier en chantier où se situe l'école. Un spectacle produit en fin d'année a pris la forme d'un conte musical, ce qui donna l'occasion d'un premier croisement disciplinaire.

La deuxième année, d'autres personnages sont entrés en scène. Le troll fut suppléé par des sorcières. Cette fois, ce sont les enfants-élèves qui ont fait émerger les personnages : à partir de l'écoute d'un morceau proposé par le musicien, ils ont entendu un éclat de rire qui les a conduits à parler des sorcières. Des formules magiques ont surgi et ont fait l'objet d'un travail sur la voix, associé à un travail sur la typologie des sons : cordophones (cordes qu'on frotte et qu'on pince), aérophones (on souffle), percussions et idiophones (on secoue) ont initié une typologie de gestes singuliers, personnifiés par des sorcières.

Dans le droit fil de ce travail, le geste sera central dans le projet de la 3^{ème} et dernière année. Louis a ressenti l'intérêt d'un travail de transcription graphique et s'est engagé dans un projet autour de ce qu'il appelle des « *proto-partitions* ». Le fait de travailler avec des enfants de la « première école » a beaucoup à voir avec cette référence au « *proto* » (en grec, *premier*) : avec des petits enfants, il semble que rien ne soit vraiment construit, défini, définitif dans leur esprit, et l'occasion est sans doute belle pour un musicien aguerri aux formes de la musique contemporaine de travailler dans ce sens avec des enfants de cet âge. Il s'en justifiera, comme nous le verrons.

Dans ce projet, Louis s'est intéressé à la qualité du mouvement dans une relation entre le son, le geste et l'image. Il a incliné les élèves à faire communiquer le geste graphique et le geste musical, autant dans le processus d'élaboration des choses que dans le « *concert-spectacle* » qui sera donné en fin d'année. À travers ce travail pluridisciplinaire, les enfants-élèves, avec l'artiste, ont réinterrogé la question de l'écriture, de la transcription du son et de l'invention du code. Un son a besoin d'un

geste pour être matérialisé, et l'histoire de la musique a montré que l'écriture formelle était un moyen de produire des successions et des interactions de sons. Ce genre de travail a d'évidentes résonances au niveau de cette « première école » qu'est l'école « maternelle », puisque l'un des objectifs y est l'apprentissage progressif de l'écriture. Celle-ci s'acquiert notamment en faisant travailler les sujets sur le « graphisme », qui englobe autant l'écriture de la langue que le dessin. Avec cette idée de « trace écrite », les enseignants n'ont donc pas de mal à comprendre cet aspect du projet du musicien.

Matérialiser le son, lui donner une représentation, établir le lien entre un son et un code, ont donc fait partie du projet, et pour le conduire, Louis a mis en jeu des supports musicaux existants, réalisés par les enfants-élèves et retraités par ses soins, mais aussi des supports visuels, en particulier des peintures, là encore réalisées par les enfants-élèves. Nous disons « peinture » par commodité... car Louis n'utilisera jamais le mot lors de nos rencontres. Pour lui, nous avons affaire à des « formes », potentiellement porteuses de « signification », dans le cadre d'un dialogue fécond entre disciplines artistiques, en l'occurrence la musique et les arts dits plastiques.

III.2.2. Dans le prolongement d'une histoire déjà longue

La référence aux arts plastiques n'est pas inconnue du musicien, qui fait partie d'un collectif d'artistes situé au croisement de plusieurs disciplines. Le site internet de ce collectif mentionnait alors (en 2009) trois champs, reliés par des traits d'union sans espace autour : « *Poésie contemporaine-Musique expérimentale-Arts plastiques* ». Le croisement entre musique et arts plastiques dans ce projet de troisième année n'était donc pas nouveau pour Louis, la question de la « *transdisciplinarité* » étant « *importante pour moi avant, déjà* ». Il poursuit :

« J'ai toujours été intéressé par les espaces liminaux⁶, les frontières entre les disciplines. En particulier la musique : la manière dont on se trouve, avec certains objets, entre la parole verbale et le son, donc l'espace liminal entre musique et poésie. [Et puis] la relation au geste : donc l'espace liminal entre musique et danse, théâtre, art du geste. Et puis, l'espace liminal tout autour du thème de la couleur et de l'image, [et donc,] musique et arts plastiques ».

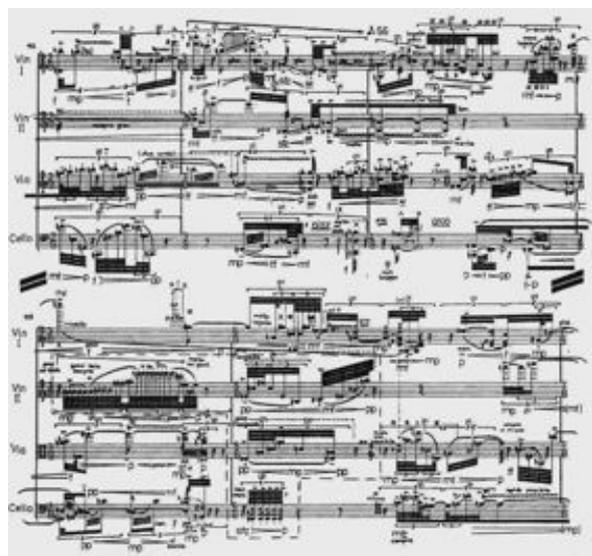
Louis, tant dans sa pratique que dans sa démarche et sa conception du travail, appartient à une catégorie d'artistes qu'on pourrait appeler « pluridisciplinaires ». Il travaille régulièrement avec d'autres artistes, pas tous musiciens, avec qui il converge vers des réalisations communes. À ce titre, il suit la démarche d'un grand nombre de musiciens du XX^e siècle, et déjà du XXI^e, qui n'envisagent leur pratique qu'à travers la rencontre avec d'autres champs artistiques. Cette rencontre est même bien plus

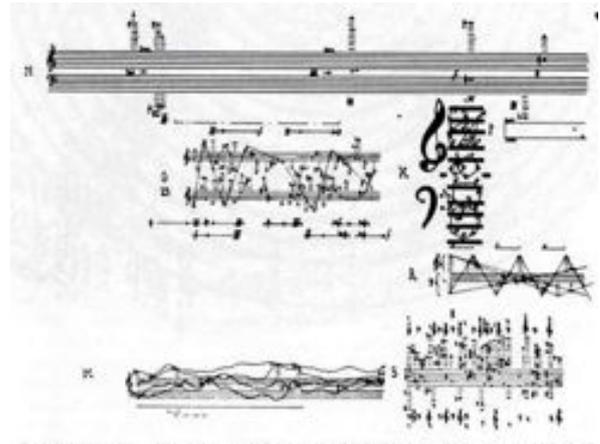
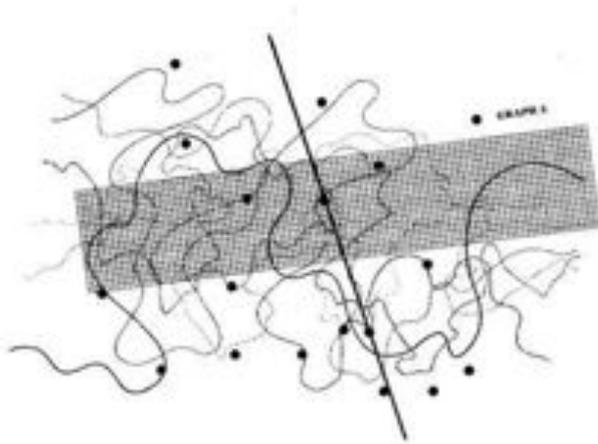
⁶ L'adjectif *liminal* vient du latin *limen* qui signifie *seuil* et qui a également donné le mot *limite*. Est liminal ce « qui est situé au seuil de la perception (c'est-à-dire tout juste imperceptible) » (Le Robert). Est « subliminal » ce qui est au-dessous du seuil de conscience.

ancienne. Depuis longtemps, la musique s'est trouvée au carrefour d'autres arts, d'autres sciences : « Sur la magnifique rose allégorique du transept nord de la cathédrale de Laon, dite "Rose des Arts Libéraux", les artistes du Moyen-Âge ont représenté la théologie entourée de sa cour, dont arithmétique, géométrie et musique sont membres » (Malziak & Laubenheimer, 2000). On notera également l'intérêt porté par Saint-Augustin (IV^e siècle) à cette association musique-science dans son *Traité de la musique* (Augustin, 2006), et les liens anciens entre « musique et beaux-arts » (Bosseur, 1999). Dès lors que la parole peut être considérée comme porteuse de sens, mais aussi de rythmes, d'accents, d'intonations, alors l'artiste peut porter une oreille musicale sur tout discours. Le propos devient un matériau sonore à part entière et prendre des formes diverses : opéra (airs, récitatifs), mélodrame (déclamations accompagnées), lied (mélodie, voix accompagnée),... On constate l'appétit des musiciens sur ce sujet avec des instants d'intense collaboration, comme par exemple les « Camerate » italiennes sur la « déclamation à l'antique » à la fin du XVI^e siècle.

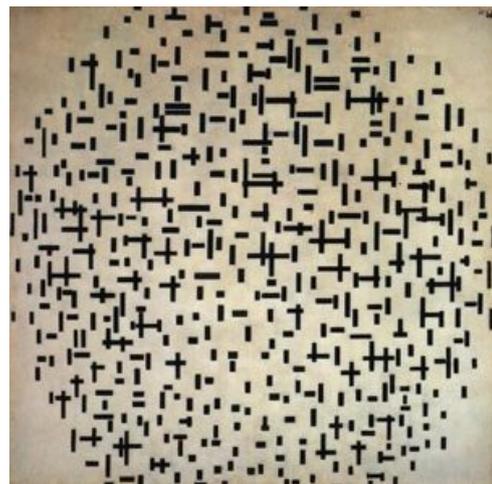
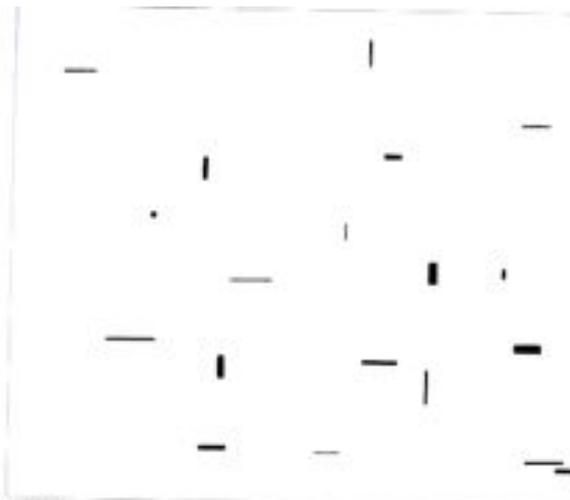
Sur cette période des XX^e et XXI^e siècles (qui sont ceux de Louis), de nombreux musiciens ont souhaité garder une porte ouverte sur d'autres formes artistiques ou scientifiques, et les exemples ne manquent pas d'expériences singulières marquant ce désir d'ouverture. Les compositeurs actuels ont toujours eu un lien étroit avec la littérature, la poésie et le théâtre. Dans cette période contemporaine, les expériences liées aux textes sont diverses et variées : du *Marteau sans maître* de Pierre Boulez au *Grand macabre* de György Ligeti, en passant par les *Récitations* de Georges Aperghis ou le *Pierrot Lunaire* d'Arnold Schoenberg, sans oublier le *rap* et le *slam*.

En resserrant le propos sur la dimension visuelle de la musique que Louis a développé dans son projet de 3^{ème} année, certaines figures illustrent bien cette rencontre des genres. Ainsi John Cage, compositeur étasunien (1912-1992), s'est-il toujours intéressé aux différentes démarches artistiques de son temps et s'est lui-même investi musicalement. Ses partitions ont pu devenir de véritables objets visuels suscitant chez l'interprète des possibilités d'improvisation. Ainsi ce dernier devient à la fois interprète et créateur d'une œuvre sans cesse en évolution. En quittant la codification précise jusqu'à l'extrême d'un Brian Ferneyhough (partition ci-contre), John Cage propose, ainsi qu'un grand nombre de compositeurs, des alternatives très graphiques, très libres, comme on peut le voir ci-après à travers deux exemples :





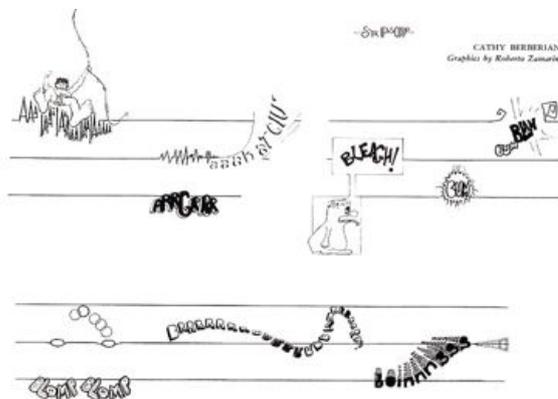
Ainsi certaines œuvres nous interrogent sur le rendu sonore et sur leur statut même de pièce musicale. Le rapprochement entre cette partition du compositeur étasunien Earl Brown (*December 52*, 1952, ci-dessous à gauche) et le tableau du peintre néerlandais Piet Mondrian (*Composition 10*, 1915, ci-dessous à droite) sont saisissants :



Au-delà de l'apparence, c'est aussi en termes théoriques que les artistes développent cette relation entre musique et arts plastiques. Mondrian, par exemple, s'est ainsi prononcé sur ce que devrait être la « nouvelle musique » du début du XX^e siècle (Bosseur, 2006 : 110), démarche qui témoigne de bien concrètes « équivalences structurelles » entre ces deux disciplines (*ibid.* : 93-133).

Ainsi, au fil de ces courants, associés à celui plus global d'« œuvres ouvertes » analysé par Umberto Eco (1965), les musiciens interrogent le rapport à la trace qu'ils donnent à leurs œuvres (partitions), mais aussi à son statut (œuvre figée) et au rapport à l'interprète (créateur) et au public. À travers des œuvres à la fois emblématiques et provocatrices comme *4'33"* de John Cage, où un pianiste reste immobile face au clavier pendant cette durée, le compositeur renvoie au spectateur le

soin de sonoriser l'œuvre, ce qui peut lui faire prendre conscience du statut du silence ⁷. Au fil du temps, à travers les expériences, la rencontre avec les arts donnent aussi une interrogation sur le graphisme même. Avec l'avènement du pop art, nous assistons à la naissance de genres hybrides :



Stripsody (1968),
de la cantatrice Cathy Berberian



Sweet Dreams Baby! (1965),
du plasticien Roy Lichtenstein

Nous verrons comment, dans le projet de la 3^{ème} année mené par Louis, la forme donnée au « *concert-spectacle* » (l'expression, on le comprend, n'est pas neutre) résonne avec ces courants, et comment les enfants-élèves ont pu être associés à l'élaboration de cette forme. Mais dès lors que nous sommes en milieu scolaire, la question de se pose de savoir comment cette logique de croisements pluridisciplinaires prend place dans les arguments que Louis développe pour expliquer une démarche qu'il semble avoir réussi à mettre en œuvre après trois ans pleins passés dans une même école.

III.2.3. Le cadre, la discipline, le dispositif

III.2.3.1. Le cadre : une tension entre un « préconstruit » et un à-construire

Parmi les motifs de rencontre possible entre arts dans l'école et arts hors école Louis met en avant un mot qui pourrait paraître paradoxal à certains. C'est le mot « *cadre* ». Paradoxal, notamment parce que les croisements disciplinaires dont il fut

⁷ Est attribué à John Cage ce texte qui accompagne la partition vierge : « Le titre de cette œuvre figure la durée totale de son exécution en minutes et secondes. À Woodstock, New York, le 29 août 1952, le titre était 4'33" et les trois parties 33", 2'40" et 1'20". Elle fut exécutée par David Tudor, pianiste, qui signala les débuts des parties en ouvrant le couvercle du clavier, et leurs fins en fermant le couvercle. L'œuvre peut cependant être exécutée par n'importe quel instrumentiste ou combinaison d'instrumentistes et sur n'importe quelle durée. » On appréciera l'œuvre jouée pour la première fois par un orchestre symphonique à cette adresse internet : <http://www.youtube.com/watch?v=hUJagb7hLOE>. Il s'agit du BBC Symphony Orchestra, dirigé par Michael Davis. La pièce fut jouée au Barbican de Londres, le 16 janvier 2004.

question font plutôt penser à des décadrages (dans le bon sens du mot ⁸) ; mais surtout, comme le souligne Louis, pour la raison suivante :

« La question du cadre a été posée surtout par les enseignants, dans le cadre des stages notamment, de manière récurrente. Et les artistes prenaient ça comme une critique, avec une certaine réticence, parce que le cadre en question était un cadre disciplinaire qui manquerait [lorsque l'artiste travaille avec les enfants] et c'était souvent reçu comme une incompréhension, parce pour les artistes il y avait cet enjeu d'ouvrir un espace de liberté d'abord et avant tout ».

Selon certains donc, le « cadre » serait antinomique avec la « liberté », idée qui re-joint peu ou prou celle qui insiste sur une différence fondamentale entre le travail de l'enseignant et celui de l'artiste : le premier a des « objectifs » liés à des « résultats » précis, quand le second ne sait pas où la « création » va mener ; il n'est pas question de « résultat attendu », puisqu'il y a surtout du « processus ». Le mot « cadre » résonne alors comme quelque chose de rigide, de fermé, et donc de possiblement enfermant, ce qui contredit le projet d'éducation artistique (et culturelle) en tant qu'il doit développer chez l'enfant la perception, l'imagination, la sensation, la création ⁹.

Or :

- d'une part, le mot cadre n'est pas réservé à l'école ou à l'institution en général ;
- d'autre part, le fait qu'il soit une forme fermée ne nous dit rien de l'envergure de ses limites, ni de la nature du contenu qu'il va supporter.

C'est pourquoi l'artiste trouve cette opposition entre cadre et liberté « contradictoire » :

« Ce mot "cadre", c'est quand même un mot qui est, dans sa signification première, un terme plastique concret : tout peintre sait l'importance du cadre. La première chose qu'on apprend quand on est peintre, c'est de choisir son cadre : quel format je vais choisir pour faire mon tableau et ne pas subir le choix de la feuille choisie au hasard ».

Ainsi l'artiste trouve-t-il un « objet commun » avec ses partenaires de l'équipe enseignante : « Cette question de "choisir son cadre", elle me permettait de revenir sur le discours des enseignants en trouvant un objet commun et abordé de manière très différente ».

La différence entre les manières d'aborder le cadre demanderait une étude approfondie. Pour le cas qui nous occupe ici, on retiendra que Louis souligne la nécessité du cadre, à la fois en tant qu'il marque des limites à ne pas dépasser et en

⁸ Rappelons que la langue française populaire a adopté le verbe *décadrer* comme signifiant *devenir fou*.

⁹ Nous reprenons ici les termes d'un des « domaines d'activités » des « nouveaux programmes » de l'« école maternelle » instaurés en 2008 (*Percevoir, sentir, imaginer, créer*) et qui sont très proches, dans la dénomination, de ceux de 2002 (*La sensibilité, l'imagination, la création*) et de 1995 (*Imaginer, sentir, créer*).

tant que c'est ce qui permet de définir le point de vue choisi. D'un point de vue concret,

« dans le travail de cette année, on a élaboré des matériaux, et ces matériaux, en cherchant à leur donner de la forme, du sens, on est arrivé à la nécessité de leur donner un cadre. C'est-à-dire de leur donner le cadre dans lequel ils se révèlent comme potentiel de forme, de signification. Et donc j'ai été amené à fabriquer des cadres, très concrètement, c'est-à-dire des découpes, qui révèlent, dans les formes qu'on a choisies, des objets qu'on [ne] verrait pas [autrement] ».

Des espaces sont disponibles pour des formes, chargées de significations potentielles portées à la fois par des formes plastiques et musicales, toutes deux émergeant grâce au « geste », qu'il soit donc pictural ou musical. Dans l'expérience avec les enfants-élèves, Louis se sert de cette double question du cadre et du geste en invitant par exemple les enfants-élèves à une « pêche aux sons » directement sur la toile où ils ont produit des formes plastiques, en choisissant certaines parties des grandes productions plastiques, en les isolant pour en faire ressortir une certaine qualité de geste, qui aura sa place dans la partition finale, prévue d'être jouée en « concert-spectacle ».

III.2.3.2. Le cadre et la discipline : vers le « dispositif »

C'est dans un même ordre d'idées que Louis fait résonner un autre motif commun à l'école et à l'art : la discipline. L'intérêt des projets du genre EAL est, selon lui, de travailler sur « la construction des cadres » en intégrant la participation de l'enfant-élève : ce qui devrait être recherché, c'est ce « quelque chose qui doit se construire au travers du projet » incluant « une manière de faire participer l'enfant à cette question, donc de le faire grandir ». Comment ? Déjà en évitant de « l'infantiliser, dans un cadre préconstruit ». Mais en gardant à l'esprit que tout cela « ne se fait pas tout seul », que ça demande de la « discipline » et un « souci de la discipline ». Dans la foulée, l'artiste s'explique : « Discipline : il y a le même jeu de mot qu'avec le cadre ». Il y a « "discipline" pris dans son sens abstrait, entre guillemets, de l'obéissance, de l'organisation des gestes » et il y a « la discipline comme pratique » et nous sommes là dans la « discipline artistique ». Cette manière de définir la discipline « suppose » aussi « toute une organisation des gestes », mais, précise l'artiste, « il y a le même renversement du sens [qu'avec le mot "cadre"] : c'est en pratiquant qu'on se construit sa discipline, à la différence de l'armée où on te dit comme on doit faire, tenir son arme, il n'y a pas le choix ».

En quelque sorte, parler de cadre et de discipline ne fixe pas le sens de ces mots. Chacun, depuis sa place, les considère sérieusement, mais en leur donnant des sens parfois si différents qu'on retombe dans une opposition entre une rigidité qui irait donc jusqu'au militaire, et une souplesse qui pose comme a priori inaliénables

l'ouverture et la construction des choses par une pratique progressive. Accepter que le cadre et la discipline peuvent recouvrir cette acception souple dans le milieu scolaire (on dit *milieu* à dessein, pour ne pas dire *institution*, terme lui aussi connoté par l'imposition de normes et de règles) ne va pas de soi. Mais si on suit de nouveau Louis dans son argument en faveur d'une rencontre possible entre pratique artistique et milieu scolaire, certains choix artistiques, liés à l'époque, comme nous l'avons vu dans l'évocation du transdisciplinaire, sont tout à fait pensables à l'école, même « maternelle ». Il y a des points de contact entre la musique en temps réel, performative, et l'action des enfants sur les choses :

« Je m'intéresse beaucoup à des formes d'arts performatives, d'existence et d'écriture en temps réel. Et c'est pour ça que suis arrivé à me poser des questions sur le dispositif et d'écriture du dispositif. Dans des formes dans lesquelles on essaye d'attraper ce qui est fugitif, fugace, on ne peut pas pré-écrire. Donc on ne peut fixer, utiliser des écritures prescriptives. Donc il faut trouver des écritures qui sont capables de configurer un espace-temps sans le pré-déterminer : c'est ça, le dispositif, pour moi. [...] ça m'intéressait de reprendre cette question du dispositif, c'est-à-dire : comment, en fonction du lieu et du temps dans lequel l'événement doit avoir lieu, on construit le champ des possibles, sans le forclure, en le maintenant comme un champ des possibles et en lui donnant un potentiel significatif ? Alors ça, le fait est que [...] il y a quelque chose qui s'est construit dans le travail avec les enfants. Je n'aurais pas pu en parler aussi bien avant. J'ai pu mesurer concrètement l'importance de la création, de la mise en situation, que j'ai faites avec les enfants ».

Le rapport que nous avons souligné entre créativité et création se manifeste peut-être dans ce que l'artiste nous dit de ce qui se passe dans un « *dispositif* » : la mise en place d'un dispositif artistique produit un « *jeu circulaire* », du genre « *ils proposent, ils disposent, ils retournent de nouvelles propositions* »¹⁰. Louis poursuit :

« Dans ce jeu-là, on s'est retrouvé à inventer de la situation, dans laquelle ce jeu peut fonctionner. Les enfants, toujours avec cette faculté à être là, sont une sorte de baromètre très sensible de l'évaluation de la situation. Donc, c'est une façon d'expérimenter cette question du dispositif, que j'entends aussi bien au niveau intersubjectif (comment on est les uns les autres) qu'au niveau concret (le nombre d'encreintes, la forme de la pièce,...) ».

Composante humaine et composante matérielle doivent être pensées comme « *liées de façon forte* », sinon, on a affaire à « *quelque chose d'artificiel dans le dispositif* ».

¹⁰ *Pro-position, Dis-position, Dis-positif*, tous les jeux de mots seraient possibles pour dire les *positions* des uns et des autres. Dans ce jeu, toute *im-position* semble exclue. Un moment de l'entretien fait résonner ces termes : « *Dans les propositions que font les enfants, je vois de vraies avancées. Je vois des enfants qui prennent conscience de possibilités qu'ils ont [...] C'est vrai, je les ai baignés avec ça [l'importance de la découverte ; mais ça va au-delà :] [...] Je peux voir que certains ont une appétence pour des situations musicales. Ils n'ont pas juste découvert des choses. Ils ont appris une disposition à découvrir plus que des compétences particulières. Une disposition* ».

III.2.4. Vers l'« esthétique »

Faisons observer que ce travail avec les enfants, dans ce cadre scolaire, autour du « *dispositif* », a rejailli sur la pratique personnelle de l'artiste : « *Il y a une réflexion théorique forte qui s'est construite autour de la pratique avec les enfants qui m'a permis d'avancer beaucoup librement dans ma pratique personnelle : la question du dispositif, [quelles sont] les choses vraiment importantes : commencer, finir, construire l'espace, la place du public... sont au moins aussi importantes que le thème qu'on va jouer* ». La forme, les formes, l'environnement, les composantes physiques et matérielles, les interactions entre humains, les interactions entre humains et objets et espaces,... Louis semble nous dire que le travail consiste avant tout à se concentrer sur ces composantes de la réalité plutôt sur l'idée de vouloir projeter dans l'école, sur les enfants-élèves, des formes artistiques bien identifiables (les styles, les genres).

Selon Louis, le travail avec des enfants de cet âge est propice à une telle démarche : « *avec ce cas-limite des enfants en bas âge qui produisaient de la musique* », la question est devenue : « *qu'est-ce qu'on peut faire ? qu'est-ce qui peut être consistant ?* ». Louis constate qu'il a été « *obligé d'aller vers cette question* », ne serait-ce que pour éviter « *des formes très prescriptives, comme des chansonnettes, que j'aime bien, mais qui ne sont pas...* ». De son côté, il « *se libère* » vis-à-vis de sa relative ignorance des arts plastiques, grâce, pourrait-on dire, à cette réflexion sur le dispositif :

« Du coup, cette année les travaux que j'ai menés, c'était plus du travail de peintre que je ne me serais jamais autorisé de moi-même parce que je suis musicien et que je ne suis pas compétent comme peintre. Mais je les ai pas fait comme autre chose que moi-même musicien, avec mes compétences de musicien, ma capacité de lecture de musicien : ce que je regardais continuait à être lié à ce savoir-faire : là, il était juste déplacé ».

Si on résumait les arguments donnés par Louis jusqu'à présent, on pourrait dire que la pratique artistique consiste à travailler le « *dispositif* », en pensant au « *cadre* » et ses limites, et à la « *discipline* » comme pratique. Ceci convient à la pratique personnelle de notre interlocuteur, et cela le semble encore plus lorsque ce travail se fait avec des enfants, des petits enfants. La raison qu'il avance est le constat de leur relative virginité vis-à-vis des disciplines artistiques ¹¹ :

« Ce qui a été très fort pour moi avec les enfants, c'est de constater que les enfants n'ont pas de conscience des disciplines, elles ne sont pas constituées en tant que telles. On peut dire qu'ils sont en deçà de l'expérience esthétique, au sens où l'esthétique, c'est déjà une construction historique culturelle séparée en champs, avec des histoires. [...] La question de savoir si à un moment on est en train de faire de la musique, de la poésie ou

¹¹ Le mot *discipline* est à entendre ici dans le sens des domaines tels qu'ils ont été définis par l'histoire occidentale et tels qu'ils sont communément utilisés aujourd'hui (musique, danse, etc.).

des histoires, elle n'est pas importante, ils s'en fichent. Si il se passe quelque chose, il se passe quelque chose, et si ça, c'est du son, de la parole, c'est pas très grave ».

En résumé, « *ils sont capables d'expériences esthésiques* ». Et non « esthétiques ». Les deux mots ont la même racine, la fameuse *æsthesis* héritée du monde grec. Utilisée dans le monde musical, mais aussi dans celui de la médecine — d'où nous est venu le très commun *anesthésie* —, *l'esthésique* est cette aptitude que nous avons en tant qu'humains à percevoir des sensations. On voit le rapport au « *liminal* » sur lequel a insisté Louis : le partage de la pratique artistique nous situe au seuil de la perception, au cœur de l'expérience en tant qu'elle est un flux continu. Ce que Louis appelle « *expérience d'émerveillement* », qu'il a constatée chez les enfants, c'est « *ce moment où on ne voit plus que ce qui est à voir, et qu'on est submergé par cette perception du monde* ».

Un déplacement s'effectue vis-à-vis de la distinction classique qui est faite entre la *poïesis* et *l'æsthesis*. Le niveau associé au compositeur est la *poïesis* (mot qui signifie création, invention) et dans le niveau poïétique, on accède notamment aux intentions du compositeur. Le niveau associé à l'auditeur est *l'æsthesis* (mot qui signifie sensibilité) et dans le niveau esthésique, on accède à notre perception de l'œuvre. Dans le cas particulier d'un travail entre un artiste et des enfants-élèves, puisqu'il y a partage d'une pratique, qu'on dit « artistique » par commodité (puisque'il y a un « artiste » et des formes singulièrement attribuables à « de l'art »), que devient cette distinction entre *poïesis* et *æsthesis* ? Louis est convaincu que ce contact prolongé avec des petits enfants lui « *a permis de creuser la question des interactions entre la réception et de la production, entre la poïesis et l'æsthesis. Les formes très écrites, de la société du spectacle dans laquelle on vit, font que celui qui reçoit et celui qui produit sont très éloignés. Il y a bien des cas où celui qui fait n'a aucune envie de recevoir ce qu'il fait, et celui qui reçoit n'a aucune envie de faire ce qu'il reçoit* ». Or, « *dans la pratique* », en tant qu'elle est partagée ajoutera-t-on, « *on n'est capable de recevoir que dans la mesure où on est capable de se projeter dans le faire. Par mimesis, en quelque sorte. Si celui qui écoute connaît les résonateurs du chanteur, il écouterait mieux le chanteur* ».

Sans doute Louis est-il partisan de ce que D. et J.-Y. Bosseur appelle « l'écoute active » (1986 : 253-264), dont « le but n'est pas de servir les intérêts esthétiques d'une caste de compositeurs, mais d'aider à écouter le phénomène sonore de manière relativiste, c'est-à-dire à considérer tout système d'organisation (modal, tonal, sériel...) comme un cas particulier à l'intérieur de cette source inépuisable de principes compositionnels qu'est le monde sonore » (*ibid.* : 256). Louis veut s'inscrire dans un « *modèle de production différente* », et invite à poser la question « *Comment on peut penser autrement la question de la production ?* ». Au-delà de l'expérience

partagée avec des enfants de maternelle, mais grâce à elle aussi, Louis est concerné personnellement en tant qu'artiste : « *D'un point de vue d'artiste, ça m'intéresse, ça me concerne : la question de mon inscription dans l'industrie culturelle et dans un système productif. Je vois bien qu'il y a des risques pour l'œuvre et pour les valeurs que j'accorde au travail artistique* ». Ce positionnement sur les valeurs et la défense de l'œuvre et du travail artistique, s'il n'est pas nouveau chez cet artiste, a été confirmé par le travail avec les enfants : « *C'est peut-être l'endroit où ça m'a le plus nourri, dans l'élaboration de cette circularité avec les enfants. Par leur facilité à changer de place* ».

Ainsi, poussé par l'élan qui a été donné à l'histoire des arts au cours du XX^e siècle (en gros, un croisement des disciplines en même temps qu'un « éclatement des genres », qui affecte aussi la littérature : Dambre & Gosselin-Noat, 2001) et une expérience continue au cœur de la musique, Louis peut nous faire comprendre que « l'esthésique » est une entrée intéressante pour comprendre ce qui se joue ou peut se jouer dans une « résidence d'artiste en école maternelle ». Entrer dans la matière sonore, en saisir l'instant, le « *fugace* » pour reprendre un terme de Louis, l'expérience esthésique travaille ce rapport à l'instant, au geste, un temps qui s'échappe sans cesse mais qu'on peut saisir parce qu'il y a le corps, les sens ¹², mais aussi parce qu'on répète ces gestes, que les signes se reproduisent à chaque fois et qu'ils s'incorporent ¹³. C'est sans doute ce que Louis a voulu suggérer au début du « *concert-spectacle* » donné le 25 juin 2009 dans la salle du gymnase de l'école à 10h du matin. Avant que la forme créative ne démarre, Louis prit la parole pour une brève présentation : sans oublier de dire que tout cela a été « *fait par les enfants* », il évoquera, l'« *analogie entre geste pictural et geste musical* », « *c'était ça, l'idée* », notamment en faisant « *sortir des sons de la peinture* ».

Et de fait, les réalisations plastiques qui défilent ce jour-là sur une scène qu'on dirait de théâtre, communiquent en direct avec les sons produits par la vingtaine d'enfants musiciens issus de toutes les sections (petite, moyenne, grande). Louis, en chef d'orchestre, fait des gestes et prend, de temps à autre, depuis le dessus d'un

¹² Parlant du groupe Fluxus, mouvement artistique de la seconde moitié du XX^e siècle connu pour sa remise en cause des fondements de l'art, pour son entreprise radicale de faire communiquer l'art et la vie, D. et J.-Y. Bosseur écrivent ceci : « on utilise des objets ou des jouets les plus variés, montrant par là que n'importe quoi peut se substituer à l'art, *dès l'instant que l'ouïe et la vue se trouvent accrochées, la pensée provoquée*, que les confins de l'art sont infiniment plus extensibles qu'il n'y paraît » (Bosseur, 1986 : 153, nous soulignons).

¹³ Cette distinction entre « expérience esthésique » et « pratique artistique » fait un peu disparaître « l'esthétique », dont il est peu question dans les propos de Louis. En tant qu'elle est sémantiquement proche de l'esthésique (au point où Paul Valéry dira en 1937 : « L'esthétique, c'est l'esthésique », cité in Huisman, 1954 : 3) et qu'elle réfère historiquement à la question du beau, du goût, et donc à l'art, on supposera que l'esthétique est une sorte de façonnement de l'esthésique qui permet de se construire un rapport à l'art ou à l'artistique. Bien entendu, ces distinctions théoriques n'enlèvent rien des interactions nécessaires entre l'esthésique, l'esthétique et l'artistique. Pour une reprise de ces questions, rapportées à la « créativité », voir Filiod, 2011.

piano (où il improvisera 2-3 minutes pendant cette pièce qui en compte 25) des feuilles au format A4 où sont dessinés et désignés des instruments de musique ; les enfants qui ont ces instruments en jouent comme ils le souhaitent. Une grande toile, qui prend toute la largeur et quasiment toute la hauteur de la scène, défile de droite à gauche, activée par un système de rouleau construit exclusivement avec, c'est intéressant de le constater, des objets du gymnase généralement utilisés pour l'activité physique et sportive. Toujours derrière la scène, des enfants, dont les corps sont cachés par la base de la scène, marchent dans le même sens que la grande toile en portant de petites œuvres en forme de pancartes, scotchées à des baguettes. Enfin, dans la partie destinée au public, de chaque côté et à l'arrière, improvisent des musiciens associés au collectif d'artistes auquel appartient Louis. Batterie de percussions, saxophone alto et clarinette basse, synthétiseur et sons numériques accompagnent ainsi les sons des enfants, les images de la scène, les gestes de Louis, les gestes des autres musiciens, enfants et adultes, et tous les gestes qui ont servi à produire les réalisations plastiques.

La complexité de la proposition est à la mesure de l'intensité avec laquelle Louis a dû tenir les composantes de sa démarche (cadre, discipline, dispositif, esthétique). Le résultat, proche de ce qui s'est fait et se fait en musique contemporaine ¹⁴, présente un paradoxe : avec l'esthétique, on s'adapte à ce que peuvent faire des enfants inscrits en école « maternelle », mais la démarche du musicien prend le contre-pied des représentations les plus communes (des enseignants, des élèves, des Atsem, des parents, de l'opinion publique...) sur ce qu'est la pratique de la musique à l'école. Or, c'est au prix de cette remise en question des formes communes d'enseignement de la musique (et plus largement, des arts) que la « résidence d'artistes » a un sens. En effet, si la logique de « résidence » est historiquement centrée sur la création (Monod-Juhel, 2009), une des questions centrales du dispositif EAL pourrait devenir la place accordée à la création en tant qu'elle émerge d'une rencontre entre le savoir-faire spécifique de l'artiste et la potentialité créative des enfants. Ce qui suppose peut-être de nouvelles orientations (*ibid.* : 84-90), un agencement particulier qui s'appuie notamment sur les arguments de notre interlocuteur musicien, dans lesquels de nombreux artistes pourraient d'ailleurs se reconnaître. Mais pour arriver à un tel agencement, encore faudrait-il que tous les acteurs en voient la nécessité. Ce qui ne va pas de soi, car il faudrait alors se démarquer de la logique prépondérante d'un « art au service des apprentissages » (selon la formule consacrée).

¹⁴ Des sons dont les variations de volume font comme des vagues ; des instruments jouant seuls et qu'on distingue, tandis qu'au moment suivant, ils se mêlent à d'autres pour produire des sons métissés, jusqu'à former un ensemble dense ; des jeux entre silences et montées de bruits parfois difficiles à supporter pour des oreilles fragiles ou plus habituées à des œuvres plus classiques et mélodiques ; etc.

III.3. Phase 2 — Pertinence et paradoxes du *work in progress* en milieu scolaire

III.3.1. Le quotidien, l'expérience et le processus

III.3.1.1. Orientations générales du projet

Suivons à présent Manon. Dès l'origine de sa résidence, son objectif a été de faire pratiquer les élèves à partir de matériaux musicaux a priori simples (instruments, voix et outils informatique : *pads*, ordinateurs, sons enregistrés). Elle avait également prévu l'utilisation de sons enregistrés provenant de lieux de l'école ou de l'environnement proche, et a manifesté le désir d'avancer « *pas à pas* », de construire le projet progressivement avec tous les acteurs. Ainsi n'y aura-t-il pas de concert avec les enfants-élèves la première année, mais un concert de l'artiste destiné aux enseignants, Atsem et parents en milieu d'année, afin de faire une présentation vivante de l'artiste dans l'école.

Pour ce faire, l'artiste s'appuie sur un répertoire puisé à trois sources : le chant grégorien, les musiques dites « du monde », les musiques électroniques. Comme Louis, Manon est porteuses d'éclectisme, ce que confirme sa formation, principalement lyonnaise. Côté pratique : violon au Conservatoire national de région (CNR), direction de chœur au Conservatoire national supérieur de musique (CNSM), formatrice en pratique de chœur au Centre de formation des musiciens intervenants (CFMI). Côté théorie : esthétique et histoire de la musique au CNSM, musicologie à l'université. Dans le cadre du CFMI, la rencontre avec le directeur de l'association *Résonance contemporaine* (dont les objectifs sont « *de favoriser l'accès de tous les publics aux pratiques artistiques et de promouvoir la création artistique* »¹⁵) a permis à la musicienne d'évoluer dans sa manière d'appréhender le chant et la musique. Elle a ainsi élargi l'éventail des possibles, croisé différentes esthétiques, ce qui a abouti à une vision moins « puriste » des styles.

La relation aux parents, outre ce concert de milieu d'année, s'enrichit d'une sollicitation pour une collaboration musicale avec eux, en mobilisant leur connaissance de chants traditionnels énoncés dans la langue parlée à la maison ; ces chants, enregistrés, seront alors un matériau parmi d'autres.

Les trois répertoires musicaux de Manon ont été mis en jeu toute l'année avec les enfants-élèves, qui ont pratiqué avec elle afin de découvrir le champ des possibles. Le travail de Manon a porté sur la réception des enfants, afin qu'ils puissent ensuite jouer avec l'imaginaire, pratiquer, improviser, en ne travaillant pas sur des *a priori* esthétiques et musicaux. Elle privilégie ainsi une approche esthétique, telle qu'elle a

¹⁵ Comme l'indique son site internet : <http://www.resonancecontemporaine.org> (p.c. le 17-9-2010).

été définie plus haut ; cette approche comporte un rapport plus immédiat aux arts et surtout sans désir de les classer ou de les hiérarchiser. Ce rapport plus immédiat semble être du domaine de la gageure pour tout adulte ayant construit des repères culturels forts, un goût esthétique la plupart du temps assumé.

Le travail de fond est d'aller du jeu aléatoire avec les instruments, les pads, la voix, vers un acte voulu, contrôlé. Contrairement à la première année, la deuxième devait comporter la réalisation d'une pièce à partir d'improvisations nées de l'enregistrement de sons du quotidien, de voix, de chansons, avec des passages improvisés en direct et d'autres enregistrés. L'observation d'une séance avec plusieurs groupes d'élèves a montré des différences, entre ceux d'une classe de tout-petits / petits qui inventaient des histoires à partir d'éléments associés aux sons découverts (par exemple : le tambourin et l'orage ; le claquement de langue et la pluie...) et ceux d'une classe de moyens qui restaient concentrés sur des productions plus minimalistes et plus dans l'écoute des autres.

Au fil du temps, Manon a mis à profit sa double identité d'interprète maîtrisant un répertoire (le chant grégorien) et d'improvisatrice capable de détourner des éléments musicaux. Cette approche musicale est liée à une esthétique très courante dans le monde musical qui établit des ponts entre le passé et le présent, l'ici et l'ailleurs. Des ensembles comme l'*Hilliard Ensemble*, spécialiste du répertoire médiéval, a montré combien il pouvait à la fois faire une musique très ancienne, trouver un son qui lui est propre, et influencer des productions actuelles (comme *Proverb* de Steve Reich, qui reprend des éléments de techniques musicales médiévales et met en valeur le son caractéristique de l'*Hilliard Ensemble*). Le glissement vers les mélanges musicaux va donc de soi pour la praticienne, selon l'idée que la musique se nourrit d'influences diverses pour donner des productions musicales originales. Concernant la place des musiques dites « du monde » dans l'histoire de la musique européenne et occidentale, le collectage de chants traditionnels remonte à des périodes anciennes, un point culminant au début du XX^e siècle avec les travaux de Béla Bartok et Manuel de Falla par exemple.

III.3.1.2. Le quotidien comme source, l'improvisation comme moyen

Le quotidien sonore est un point d'ancrage très fort et fait le lien avec les orientations générales du projet de Manon. La référence au quotidien est utilisée comme un repère pour les enfants, et l'artiste fait le pari de travailler sur l'anecdotique, le courant, le banal, ce à quoi on ne fait pas attention, pour le mettre en avant, l'isoler et reconstruire du sens, une histoire. Ainsi, les enfants peuvent-ils réentendre les sons choisis et les placer volontairement à un moment donné.

Par ce travail, il y a le souhait d'appréhender l'univers sonore du quotidien, de

jouer avec lui afin de mieux le connaître et surtout de rendre plus consciente son omniprésence. En effet, si certains sons sont toujours autour de nous, l'habitude, la régularité nous les fait occulter. Si la conscience nous permet de faire abstraction de ces sons continus, l'oreille, quant à elle, travaille sans cesse. En isolant les sons, en jouant avec eux, on parvient ainsi à domestiquer cet univers, plutôt que de le subir.

Hors école comme dans l'école, il s'agit bien, pour Manon, de conduire un travail centré sur l'organisation des sons. Ce propos pourra paraître évident, puisqu'il ne s'agit rien d'autre que le travail de tout musicien. Mais rapporté à son travail dans l'école, Manon, à la fois chanteuse, chef de chœur et violoniste, insiste pour que cette organisation de sons soit, au bout du compte, vécue par les enfants comme une combinaison résultant d'un choix et d'un plaisir esthétique. Les enfants sont invités à comprendre que deux sons peuvent bien se combiner, soit simultanément, soit successivement, et qu'on peut conserver cette combinaison, quel que soit le jugement qu'on porte sur elle (si jugement il y a). L'improvisation devient le lieu de l'expérience qui pourra être fixée et devenir un élément constitutif d'une autre improvisation. Ici on sent bien l'influence de la musique électronique (toutes esthétiques confondues) qui joue sur une improvisation qui se fixe et permet une nouvelle improvisation.

Dans ce cadre où évoluent des sons, l'acte volontaire de l'élève devient un élément primordial : ainsi est-il considéré par l'artiste tant comme auditeur que créateur potentiel. Manon exprime cet aspect des choses par l'expression à double sens : « *trouver sa voix* », « *trouver sa voie* » ; l'enfant propose, de manière volontaire, une musique qui lui paraît être intéressante, il peut alors justifier son choix, mais surtout il peut le reproduire. Dans la démarche inventive, cet acte simple : reproduire un son effectué, est la marque même de la conscience de celui qui produit le son. Cette conscience est invitée à cheminer, à suivre sa « *voie* », dans un cadre dont la plasticité permet de changer de point de vue et de construire pas à pas, petit à petit, une œuvre, dans un dispositif de type *work in progress*.

III.3.1.3. *Work in progress*, la création au travail

Le « *work in progress* », expression que nous pourrions traduire par « travail en cours », trouve également des traductions plus directement liées aux disciplines artistiques : « œuvre en devenir » ou « création en évolution ». Derrière ce terme se cache l'idée d'une œuvre qui évolue au fur et à mesure que l'artiste se remet à l'ouvrage ou que, en fonction des représentations, des circonstances, l'œuvre connaîtra une évolution, des modifications.

Cette expression correspond à l'idée d'« œuvre ouverte » forgée par Umberto Eco et que nous avons déjà mobilisée pour expliquer le travail de Louis. L'œuvre n'offre pas une seule lecture, mais une multitude d'interprétations en fonctions de facteurs

divers. Selon Eco, « L'œuvre d'art est un message fondamentalement ambigu, une pluralité de signifiés qui coexistent en un seul signifiant » (Eco, 1979 : 9). Si ce point de vue s'applique à toute œuvre d'art de toute époque, il précise que « Cette ambiguïté devient aujourd'hui une *fin* explicite de l'œuvre, une valeur à réaliser de préférence à toute autre » (*ibid.* ; italiques d'origine). Cette valeur touche particulièrement les artistes contemporains : « Pour réaliser l'ambiguïté comme valeur, les artistes contemporains ont souvent recours à l'informel, au désordre, au hasard, à l'indétermination des résultats » (*ibid.* : 10). La forme d'une œuvre et son ouverture étant intimement liées, il est possible que l'ambiguïté de l'œuvre soit accentuée, voire puisse « dépendre de l'intervention active du spectateur » (*ibid.*).

Ainsi, au lieu de lever toute forme de trouble, d'incertitude chez le spectateur ou chez l'interprète, l'auteur lui laisse sa part d'interprétation libre, une part d'imagination, de création personnelle. On assiste alors ici à une mise en abîme de l'acte de création qui ne relève plus simplement de l'artiste créateur ou interprète, mais également de celui qui reçoit l'œuvre. Les enfants sont donc concernés, comme tout autre être humain.

Beaucoup d'artistes plasticiens, musiciens, se sont emparés de cette démarche pour proposer des œuvres originales. L'observation d'un mobile d'Alexander Calder (sculpteur, peintre étasunien 1898-1976), est un exemple frappant de l'évolution de l'œuvre. En fonction des conditions climatiques, de l'action du visiteur, de la luminosité, l'œuvre se montre au spectateur sous des facettes nouvelles. Le spectateur observe, imagine, mais agit également avec l'œuvre en l'actionnant, et ainsi prend part au spectacle vivant de l'œuvre. Beaucoup d'œuvres musicales sont nées de ces expériences en plaçant le compositeur, l'interprète et l'auditeur face à des responsabilités, des dilemmes nouveaux. Lorsque John Cage propose des œuvres ayant pour support des dessins, des réservoirs de notes, des propositions de formes, il place l'interprète dans la position du créateur, de celui qui prend les décisions, et l'auditeur dans celui d'incitateur en l'encourageant à réagir et ainsi pousser l'interprète à poursuivre ou à changer de voie. Le but ultime étant de permettre l'auditeur au cœur même de l'acte créatif en le laissant s'exprimer (*4'33"*, œuvre dont nous avons déjà parlé, étant l'acte ultime de cette démarche : le titre indique le temps de silence laissé par l'interprète au public pour réagir, s'exprimer).

À travers cette démarche, la place de l'auditeur, du spectateur, de celui qui reçoit l'œuvre devient de plus en plus grande. De l'artiste qui ne se souciait que de celui qui lui passait la commande (cadre majoritaire des productions artistiques), à celui qui souhaite plaire au plus grand nombre, jusqu'à celui qui se moque de la réception de ses œuvres, tous les possibles existent. Dans tous les cas, l'artiste se

soucie du rapport entre lui, son œuvre et celui qui la recevra ; car même celui qui se moque de la réception de ses œuvres n'ignore pas qu'elles seront reçues...

Cette dimension particulière de l'art qu'est la réception fut très bien analysée par Hans Robert Jauss (1978), qui tenta d'établir le lien entre l'œuvre et le récepteur (spectateur, auditeur, lecteur,...) en considérant l'œuvre comme une expression sociale liant l'artiste à la société, l'y intégrant en lui conférant même le rôle de transcripteur du monde. En étudiant ce rapport, Jauss remet l'artiste au cœur de la société, et rompt ainsi avec la vision romantique de l'artiste maudit, enfermé dans sa tour d'ivoire, n'écoutant que sa muse, son inspiration, sans se soucier de son public. Parlant de la « fonction de communication » de « l'expérience esthétique », Jauss écrit ceci :

« L'expérience esthétique est amputée de sa fonction sociale primaire précisément si la relation du public à l'œuvre d'art reste enfermée dans le cercle vicieux qui renvoie de l'expérience de l'œuvre à l'expérience de soi et inversement, et si elle ne s'ouvre pas sur cette expérience de l'autre qui s'accomplit depuis toujours, dans l'expérience artistique, au niveau de l'identification esthétique spontanée qui touche, qui bouleverse, qui fait admirer, pleurer ou rire par sympathie, et que seul le snobisme peut considérer comme vulgaire » (Jauss, 1978 : 161)

L'expérience esthétique doit donc s'affranchir *a minima* des jugements propres aux catégories sociales classiques (ici, celles qui réfèrent au « snob » et au « vulgaire ») et être appréhendée comme un rapport personnel et quasi immédiat à l'œuvre, et qui ne soucie pas des convenances. Cette expérience esthétique met donc un sujet récepteur en jeu avec l'œuvre, entendue comme forme d'expression portant une expérience de l'autre, et en conséquence, des autres. C'est pourquoi cette réflexion est pertinente pour analyser et comprendre le travail que porte Manon, mais aussi Louis et d'autres artistes rencontrés dans ces résidences EAL.

III.3.1.4. Le *work in progress* et la prégnance de l'expérience

L'idée d'utiliser, dans une école maternelle, un procédé artistique du type *work in progress* pose un certain nombre de questions, dont celle-ci, inspirée en partie par la réflexion sur le « cadre » que nous avons eue précédemment. Si le *work in progress* a du sens du point de vue de l'artiste, cette manière de faire vient-elle perturber le cadre scolaire, dont la raison d'être est plutôt dans l'anticipation de ce qui sera fait par les élèves ?

Cette vision d'une création conçue comme « production en chantier » semble faire bouger le cadre de l'école, mais tout en installant un cadre pour la pratique artistique. Si on poursuivait la réflexion inspirée de la *Phase 1*, en l'appliquant à ce que nous avons vu et compris de ce que fait Manon, nous dirions que le cadre et le dispositif sont l'espace-temps qui permet la création, et que celle-ci nécessite :

- une discipline, au sens de ce qui est spécifique à la pratique artistique concernée et qui doit être appris,
- un rapport à l'expérience, entendue comme à la fois sensible et intelligible (l'esthétique).

Dans ces conditions, travailler sur le rapport entre pratique artistique hors école et dans l'école passe par une réflexion sur la nature du cadre ou des cadres, et sur la nécessité d'une discipline entendue, non comme la rigueur d'un comportement respectueux de normes et de règles inaliénables, mais comme ce qui émerge de manière constructive de la pratique artistique elle-même, de la sensation, du geste, du travail du corps dans toutes ses dimensions.

L'idée d'un travail « *pas à pas* » portée par Manon s'inspire de cette histoire contemporaine de l'art. À travers ses interventions, elle suit différents chemins, qui nécessitent un tâtonnement, une expérience progressive, non linéaire. « *Expérience* », le mot est très souvent utilisé par Manon, au point que lors du séminaire de la fin d'année scolaire 2010-2011 organisé par le centre de ressources EAL sur le thème des « traces », Manon déclara d'emblée : « *les seules traces qui comptent sont celles qui se vivent dans l'expérience* ». Le propos est radical, mais nous l'interprétons plus comme une volonté de dire que des « traces » persistent au sein de celui qui a vécu l'expérience, sans qu'on soit obligé d'attendre de lui qu'il en explicite le sens, ou que ces traces deviennent tangibles sous la forme d'un objet matériel — œuvre, document papier ou numérique, etc. — « qui prouve que ». Cette question de la trace, tangible ou non, est récurrente depuis qu'EAL existe ¹⁶, et la notion d'expérience est centrale dans cette tension entre le tangible et l'intangible ; certains artistes parlent d'ailleurs plus souvent des traces « *invisibles* », pour dire la dimension sensible de l'activité artistique. Et chez Manon, la référence au « *vécu* » de l'élève est explicite.

Une résonance se trouve chez Émilie, artiste plasticienne à tendance conceptuelle et qui travaille sur les transcriptions de signes, entre images, textes et sons. Parlant d'un « *dispositif* » associant écoute et production de sons, elle dit :

« [Une étape du projet était] *le dispositif audio, un casque sur les oreilles, et dans le casque il y a une liste de petits bruits, une série de petits bruits, les uns après les autres, des [bruits provenant d']objets, qu'ils [les enfants] avaient enregistrés. Et ils les écoutent, et en même temps, ils refont le bruit avec la bouche [...] Tu te dis, surtout les petits, les 3 ans, "Est-ce qu'ils vont arriver à écouter et faire en même temps ?" Et en fait, pour y arriver il faut pas se poser de questions : c'est vraiment un truc dans l'expérience, tu essayes* ».

¹⁶ Voir notamment dans le rapport de recherche *Quand l'éducation artistique ne va pas de soi*, la partie intitulée « La trace : nécessité matérielle ou symptôme de la peur de l'invisible » (RR2 : 86-87). Le chapitre qui englobe cette partie porte sur les malentendus entre les acteurs des écoles, notamment artistes et enseignants.

Cette même artiste plasticienne, formée dans une école d'art qui insiste beaucoup sur les rapports entre art et science, et dont le travail artistique se nourrit de ces rapports, insiste sur l'importance de l'expérience chez les enfants, mais moins dans une logique de « vécu » que dans le fait que c'est une manière pour les enfants de se mettre en recherche. Le mot « *recherche* » semble importer plus que tout autre, et les « *cadres d'expérience* » qu'elle met en place renvoie autant à l'art qu'à la science. En ce sens, le mot expérience est proche de celui d'« expérimentation », l'objet étant, dans les deux cas, de se rendre compte de ce qui se passe à un moment donné.

Ainsi, même si Manon et Émilie ne revendiqueraient pas, dans le discours, exactement les mêmes choses, il y a, dans leur pratique et dans les arguments pour la dire, une insistance sur le temps présent de l'expérience, qui est instant, sensation proche, moment esthétique¹⁷. Cette préoccupation pour le temps présent de l'expérience n'est évidemment pas étrangère à l'éducation, l'apprentissage se situant au carrefour du sensible et de l'intelligible : toute donnée sensible est a priori un socle potentiel de connaissance. C'est aussi elle qui permet la « création ».

III.3.2. La création, un processus partagé ?

III.3.2.1. La spécificité artistique

Alors, si l'expérience est commune à l'art et à la science, qui sont tous deux des modes d'appréhension du réel, et si elle est centrale dans les objectifs de l'éducation, comment ces mondes se distinguent-ils ? Pour donner des éléments de réponse, au regard des observations menées dans l'école où travaille Manon, on dira que l'artiste cherche à construire à la fois :

1. un rapport aux sens,
2. un rapport aux objets artistiques,
3. un rapport à une pluralité d'esthétiques.

Concernant le point 1., le travail sur le rapport aux sens, qui, en école maternelle, s'apparente à un travail sur l'éveil et le développement de la sensorialité et de la sensibilité, peut se construire via des situations pédagogiques identifiables. L'adulte en charge de cette activité souhaite affiner la perception auditive des élèves et va ainsi les exposer à des écoutes musicales variées, à des sons quotidiens, voire à leur faire produire du son. L'adulte parvient aisément à énoncer ce qui est la finalité

¹⁷ Nous pouvons entendre le même genre de signification dans le propos d'une chorégraphe interviewée dans le cadre de la recherche sur la place des Atsem (Chap. II) : « *Tu peux comprendre en quoi aussi ça peut être chouette pour un enfant de traverser cette expérience de danse, traverser cette expérience de corps* ». L'équivalence « danse » – « corps » dit bien le rapport intime entre la discipline et son objet principal, ce rapport ne pouvant exister que grâce à l'expérience.

de leur projet et des chemins possibles ¹⁸.

En revanche, pour les deux points 2. et 3., cela passe par des situations qui nécessitent de l'anticipation, mais aussi de la réactivité, du lâcher-prise, des cadres plus flous, voire même du hors-cadre.

Concernant le rapport aux objets artistiques, les supports et les démarches de création sont énonçables en amont, mais il est assez difficile d'imaginer la réaction des élèves, leur appropriation de ce qui est proposé et leur capacité à réagir. Une situation observée dans l'école où travaille Manon semble assez significative de cet état de fait, et a bien renvoyé à ce que nous avons dit sur le *work in progress* et la question du rapport aux œuvres.

Manon propose aux élèves de petite section (cette précision est importante), dès l'entrée dans la salle, de jouer sur les instruments. Les élèves testent les sonorités, individuellement, chacun pour soi. Durant cet instant, les élèves apprivoisent les instruments et réagissent de différentes manières :

- certains cherchent les expériences les plus variées, en testant différents instruments, différents modes de jeux ; ils ne se fixent pas sur une sonorité, mais cherchent à diversifier les expériences ;
- d'autres conservent un instrument, ou un son, dès qu'ils sont satisfaits, en ne diversifiant pas les expériences (peut-être de peur de perdre ce qu'ils ont trouvé).

Cette phase de découverte est souvent une situation à la limite du cadre scolaire, dans la mesure où cette expérience place les élèves dans une recherche sonore qui vient perturber *a minima* les habitudes scolaires. Car, intrinsèquement, le silence n'est pas de mise. Et en outre, il n'y a pas de son qui se fixe immédiatement, car il n'y a pas de son à trouver dans l'absolu : le son se cherche et se trouve dans un rapport de soi au son, qui implique de prolonger jusqu'à ce que chaque son convienne à chacun.

En même temps, les habitudes du cadre scolaire, des manières de travailler à l'école, fait que le travail ne s'arrête pas là. Un travail collectif s'enchaîne, et sans que Manon ne suggère quoi que ce soit de semblable, les élèves forment des couples, des groupes, par le jeu de différents paramètres :

- la proximité immédiate qui favorise les échanges de sons. Cette situation montre la capacité de l'élève à établir des combinaisons avec son voisin et à réagir en fonction de la situation ;

¹⁸ Si nous disons « adulte » et non pas « artiste », c'est que cette activité peut être organisée et dirigée par un(e) enseignant(e), voire un(e) Atsem (cf. Chap. II, p. 108-111).

- la complémentarité de sons qui se nouent à travers la salle. L'élève repère un son, une formule, un rythme qui lui semble complémentaire, répondant à une représentation personnelle, esthétique de ce qui peut devenir musical.

À travers cet exemple, nous mesurons bien les enjeux qui se nouent, pour l'enfant, sur le rapport esthétique aux œuvres, aux démarches, à la création. Si, comme Louis le suggérait, l'enfant est capable, plutôt spontanément, d'un rapport esthétique à l'œuvre, il n'en reste pas moins que, du fait de pratiques sociales de références, il a déjà constitué une représentation de ce qui lui semble être agréable, esthétiquement acceptable, voire musicalement acceptable.

En conséquence, il y a bien quelque chose de l'ordre du pari chez Manon : des situations, qui sont dans un cadre scolaire, mais qui le bousculent au point d'être parfois hors-cadre, sont construites pour faire entrer, dans l'éventail des possibles qu'ouvrent les élèves, même légèrement, des esthétiques inconnues, nouvelles, venant bousculer les pratiques sociales de références déjà présentes. Cette entrée dans une pluralité esthétique nécessite une expérience sans *a priori*, en permettant à l'élève d'accepter ou non le jeu proposé, sans aucune possibilité, pour Manon, d'anticiper une quelconque modification de leurs représentations. Mais elle imagine que, dès lors qu'il y a de l'inédit, de la création, l'enfant, l'élève en gardera toujours quelque chose.

III.3.2.2. Des « productions » et des « œuvres »

À présent, dans cette réflexion sur le rapport entre art à l'école et art hors-école, il convient d'interroger les résultantes du travail entre l'artiste et les enfants. Car, comme on l'a vu, Manon transfère en quelque sorte, dans son travail en milieu scolaire, ce qu'elle fait en tant que musicienne en dehors de ce milieu. Alors, quelle différence entre ce qui est produit d'un côté et ce qui l'est de l'autre ?

À travers la référence à Umberto Eco, nous avons mobilisé la notion d'œuvre pour décrire les orientations esthétiques de Manon, et nous avons admis l'idée que les enfants pouvaient être des moteurs des œuvres produites, et ce, même si Manon a choisi de ne pas réaliser d'œuvre finale la première année. Pour elle, l'expérience est fondatrice de gestes, d'actes, de comportements sensoriels, qui alimentent en sons une forme esthétique particulière. Elle ne dénigrerait pas ce qu'un plasticien, nourri de 3 ans et demie de travail avec des enfants de deux écoles EAL différentes, avait déclaré en 2006 : « *Dans l'expérience, y a pas mal de moments où les choses s'inventent vraiment avec les enfants* ». L'artiste et les enfants coproduisent en quelque sorte cette forme, mais de quelle nature est-elle ? Si elle a toute légitimité en tant que forme, quel statut lui conférer ? Les productions sont-elles des œuvres à part entière ? Sont-elles une trace d'une démarche de création personnelle ? Les artistes souhaitent-ils les intégrer dans leurs productions ?

Les productions d'élèves sont, comme nous l'avons vu, la résultante d'une démarche proposée par l'artiste. Celui-ci, celle-ci, apporte une situation, un prétexte, un support de départ pour inciter les élèves à produire. Ces productions sont donc des traces d'une appropriation d'un geste, d'une démarche. Elles traduisent tout à la fois la pensée de l'élève, son jeu avec l'environnement immédiat (espace, objets, sons, les autres enfants...), les essais successifs qu'il fait. Elles portent en elles tout à la fois l'élément déclencheur, la démarche offerte par l'artiste et l'imagination des élèves.

Pour autant, les productions ne sont pas des œuvres au sens où les artistes l'entendent. L'œuvre d'art est tout à la fois une marque de création originale et de synthèse de connaissances. Elle reflète l'engagement de l'artiste, son inscription dans une esthétique et son imagination.

Le cas de l'école où travaille Manon est de ce point de vue très significatif. En effet, le point culminant de la résidence la deuxième année (2010-2011) s'est matérialisée par une « *quinzaine* » consacrée à la musique. Durant ces deux semaines, les élèves ont pu, en compagnie de Manon et d'autres artistes musiciens avec lesquels elle collabore par ailleurs (notamment un, Benjamin, qui l'a accompagné tout au long de l'année), finaliser leur projet de production : les élèves de petite section ont produit des sons captés par les artistes ; ces sons ont été réinvestis par les élèves de moyenne et grande sections, et les bandes-sons ont ainsi été diffusées dans l'école.

À la fin de la quinzaine, les élèves ont été invités à tester l'installation utilisée par les artistes dans le cadre d'un concert pour les parents donné le vendredi soir. Le dispositif présentait de l'intérêt et a passionné les élèves. Chaque son produit par la voix ou un instrument déclenchait une image, les élèves jouant ainsi avec le sonore et le visuel à la fois, cherchant notamment à combiner les images et des sons produits par plusieurs élèves.

Ce qui avait été observé précédemment en classe se confirme : les élèves testent les dispositifs pour très vite entrer dans une démarche de combinaisons de sons qui reflète une démarche esthétique. En effet, les combinaisons ne sont pas le fruit du hasard. Les élèves écoutent et combinent leurs sons avec ceux de leurs camarades et qui leur semblent les plus complémentaires. L'expérience est concluante, mais lorsque arrive le moment du concert, les artistes reprennent la main, c'est net, c'est *leur* création. La collaboration artistes-élèves ne signifie pas un mélange des genres : les élèves sont dans une démarche d'appropriation du monde sonore, dans la découverte de situations de création sonore, et dans l'ouverture à des esthétiques inconnues ; les artistes, quant à eux, se saisissent d'outils de création à des fins d'expression. Ils connaissent les outils, les effets, les combinaisons possibles et souhaitent réaliser une œuvre qui raconte quelque chose d'eux, de leur univers, d'une esthétique.



Après avoir exploré le dispositif durant tout l'après midi, les élèves avec leurs parents se retrouvent en position de spectateurs. L'idée est intéressante de faire passer l'appel au spectacle par les élèves et surtout par leur expérience de la réalisation. Cependant, le facteur « surprise » du dispositif (le son générant de l'image) a été dévoilé.



Manon en pleine action. Le son génère de l'image. Les élèves retrouvent ce qu'ils ont expérimenté, le lien passe par la réalisation originale de l'artiste. L'œuvre présentée est ainsi une proposition qui réinvestit les gestes découverts et utilisés par les élèves, qui deviennent spectateurs d'un processus connu. Enfin, le dispositif présente un intérêt didactique, puisqu'il donne une trace visible d'un phénomène invisible.



Après l'action du musicien instrumentiste, le musicien informaticien et les infographistes prennent le relais pour proposer une synthèse de ce qui a été joué précédemment. Ici, seule la parole de l'artiste est prise en compte puisqu'elle suit un plan, une forme élaborée en amont. Si le cadre est bien défini, ce qui se passe à l'intérieur est totalement libre. On remarquera ici que seules les propositions de l'artiste sont utilisées.

Un musicien passé par EAL lors de la première vague et qui se définit comme « *plasticien du son* », a bien expliqué cette différence de position de l'artiste :

« [Je dis aux enfants :] Vos propositions valent autant que les miennes, je ne mets pas de notes, de points verts, points oranges. Ce qui m'intéresse c'est que vous m'apportiez des propositions. C'est comme les Lego : si chacun amène un lego, on a 10 Lego, qu'est-ce qu'on fait avec ces 10 Lego ? Si vous m'en amenez 100, on en a 500, qu'est-ce qu'on fait avec 500 ?... Plus vous m'amenez de propositions, plus ce sera riche. [...] Avec le son, y a plusieurs phases : collecte des matériaux, manipulation, écriture, y a des phases où [...] les enfants peuvent manipuler comme moi, apporter des objets sonores, capter des sons, les entendre, en parler. Mais à un moment donné, la phase, je dirais, un peu finale, je considère d'une façon assez arbitraire qu'elle m'appartient [...] quand je construis une œuvre, je le fais tout seul, parce qu'y a un geste d'écriture, qui pour moi est un geste euh... adulte, avec ce que j'ai pu apprendre dans les institutions comme les Conservatoires. Y a des règles d'écriture, qu'on est là pour détourner, j'en conviens, mais qui sont le fruit d'expériences, d'un apprentissage qui est somme toute assez long. Et comme je le disais, j'ai pas vocation à faire que les enfants deviennent musiciens, compositeurs. Donc, ce geste définitif, final, de mise en œuvre formelle, je considère qu'il m'appartient en tant qu'artiste. [...] La mise en œuvre n'existe que quand l'artiste est là. »

Dans les faits, au moment du concert dans l'école de Manon, on a constaté que les élèves avaient du mal à porter une attention soutenue à la réalisation des artistes.

Comme si, connaissant la démarche, connaissant déjà les ficelles de construction de l'œuvre, ils restaient focalisés sur leur expérience, sur leur désir de pratiquer par eux-mêmes. De leur côté, les artistes, en professionnels du domaine, proposaient leur démarche au public afin d'assurer une prestation de qualité, sûre, en veillant à la réception qui pourra en être faite.

Pour autant, il n'y a pas, chez les artistes, de jugement de valeur sur les réalisations faites par les élèves ; la logique de création est à la fois *produite par* un cadre au sens artistique et *inscrite dans* un cadre au sens scolaire. Cette « *quinzaine* » reste cependant exceptionnelle, et on peut dire qu'en un certain sens, elle bouleverse le cadre scolaire. En un certain sens, car les écoles, notamment maternelles, sont habituées à des moments où le spectacle et la fête ont une place, mais elles le sont moins à voir l'attention de tous sollicitée et/ou mobilisée durant deux semaines consacrées au projet, à la découverte et à la création. L'artiste montre aussi aux parents, certes venus à l'école pour voir les travaux des élèves, comment une artiste en résidence dans l'école « s'occupe » de leurs enfants autrement, en passant par d'autres vecteurs que ceux habituels de l'école.

Alors, si les productions ne sont pas des œuvres, cela n'empêche pas l'artiste de voir les productions des élèves comme les révélateurs d'acquisitions faites par la combinaison des expériences, résultante d'un travail où elle s'est délibérément posée en stimulatrice, voire en agitatrice. Le travail mené autour du son, de l'écoute nécessaire pour produire un son de qualité, et surtout pour envisager des combinaisons possibles, permettent à l'artiste de mener avec les élèves un travail qu'on peut, malgré la différence fondamentale entre « production » et « œuvre », appeler « artistique ». Cela peut s'interpréter lorsqu'on s'intéresse au travail collectif des élèves entre eux.

Dans ces moments de travail collectif, les élèves apprennent à apprivoiser le travail sonore à plusieurs. Cet exercice fait partie des travaux les plus difficiles. En effet, produire du son à plusieurs engendre du bruit (le fameux « brouhaha », mot éminemment scolaire), duquel on espère pouvoir sortir quelque chose. La démarche de l'artiste est structurante, elle vient apprendre aux élèves à organiser ce qui ne semble pas l'être. « *Écoutez-vous* », « *Il faut du silence* »,... ces mots, qui reviennent souvent dans la bouche de Manon, pourraient aussi bien sortir de celle d'une enseignante. Mais ils prennent une signification particulière en ce que les productions mettent en œuvre des compétences qui sont mobilisées pour donner lieu à des réalisations et à des instants artistiques forts, des rencontres que Manon veut « *inattendues* », « *imprévisibles* ». C'est sans doute cet aspect du travail avec l'artiste qui vient faire le plus bouger le cadre scolaire, qui, lui, nécessite une anticipation, une représentation plus précise en amont de ce qui sera réalisé par les élèves.

III.3.2.3. Une mise en commun des cadres ?

Ainsi la question du rapport entre arts dans l'école et arts hors école se rapporte-t-elle :

- aux formes esthétiques produites. La manière de travailler de Manon ne diffère pas lorsqu'elle travaille dans l'école ou hors d'elle. Les instruments, leurs sons, les combinaisons de sons, leur organisation, leur montage et leur diffusion, tout appartient à la professionnalité de Manon, qu'elle transfère aisément dans l'école ;
- à la démarche de création. La centration sur l'« *expérience* » et le « *processus* » est, là encore, commune aux deux mondes. Le fait d'être avec des enfants, plus particulièrement des « petits enfants » amplifie cette manière de faire, que Manon porte avec beaucoup de détermination et de constance ;
- à la différence entre production et œuvre. Le moment de la diffusion d'une œuvre, pilotée par Manon, ou plutôt, co-pilotée par Manon et ses collègues musiciens, détache la spécificité de l'artiste. Si l'on admet, selon une idée maintenant commune, que l'enfant est « créatif », il n'est pas pour autant un « créateur » ; ce rôle revient à l'artiste ¹⁹.

Notre étude montre que les deux mondes « arts dans l'école / arts hors école » peuvent se superposer dans les deux premiers registres, moins dans le troisième. Sur ce point, il serait intéressant d'étudier la forme des « œuvres » produites dans les écoles, et nous ajouterons ici, avant de revenir de manière centrale sur la question du « cadre », deux exemples de travaux de plasticiens qui relèvent de la même distinction.

Le premier exemple date de l'année 2007-2008. Une exposition a eu lieu en fin d'année dans cette école où le plasticien a fait travailler les élèves sur la construction d'une ville. Chacune des 8 classes de l'école construisit son quartier, et pour l'exposition, l'artiste décida de construire le sien (occasion d'un clin d'œil à la ville de Lyon, qui comporte 9 arrondissements). Dans le courant de l'année, alors que rien n'est vraiment décidé, il avait déclaré au chercheur, « *je vais m'y mettre, parce que je trouve que ça serait dommage... mais je vais faire un truc euh... pas trop artiste, pour pas trop* [me démarquer, me distinguer] ». Pensant alors que « l'œuvre » se fondrait au milieu des « productions », le chercheur fut surpris de découvrir le résultat :

¹⁹ La distinction entre création et créativité est sans doute nécessaire à établir. Sur les usages multiples et fréquents de ces mots, voir Filiod 2011 : 38-40.



L'autre exemple est plus récent, et concerne Émilie, plasticienne déjà rencontrée dans ce chapitre. Lorsqu'on lui parle d'intégrer des productions provenant des élèves de l'école où elle travaille, elle réagit vivement. C'est clairement « non », même si elle avoue avoir un peu hésité en cours d'année : la manière dont certains enfants réalisent des bruits de bouche est assez exceptionnelle selon elle. Mais elle ne veut pas accompagner une surexposition de l'image de l'enfant dans la société, forcément « mignon », « drôle », « créatif », de même qu'elle redoute un peu la réception d'un tel travail par ceux qui ont un pouvoir critique dans les mondes de l'art. Dans les deux cas, il y a une intégration de l'effet possible dans la réception de l'œuvre (rappelons-nous de Jauss). Mais cela va plus loin encore. Lors de l'exposition qui a eu lieu fin mai dans l'école où elle travaille, quasiment tous les espaces de l'école étaient garnis de traces des travaux faits par les élèves tout au long de l'année. Et dans une salle de classe, Émilie décida de produire une installation vidéo : 6 moniteurs diffusaient en boucle un montage de bruits filmés, produits par les enfants dans un contact avec différents objets. Voici une partie de la pièce :



Pour les enseignantes et les Atsem avec qui le chercheur a pu échanger, il s'agit de « *l'œuvre d'Émilie* ». Deux membres de l'équipe de recherche ont pris le temps de se poser, d'écouter et de voir, de se laisser porter par la mélodie créée par l'enchaînement des signes formant à la fois des boucles sonores et visuelles. La distinction entre œuvre d'artiste et production d'enfants-élèves leur a paru criante. Toutefois, Émilie refuse de dire qu'il s'agit là d'une de ses « *œuvres* ». Dialogue vif entre l'artiste et le chercheur :

« — Artiste : [les bruits de bouche,] *je pensais plutôt les enregistrer et pas les montrer, enfin je voulais pas trop qu'on voit [le] visage [des enfants]*

— Chercheur : *Si on prend l'installation que tu as fait à l'expo...*

— Ben justement, [une enseignante,] *elle arrive là, elle fait : "Mais ça, tu peux le mettre dans un musée !". Ben non, surtout pas. Le truc avec les télé là, jamais je mets ça dans un musée moi !*

— *Alors la raison c'est quoi ?*

— *Artistiquement c'est ultra faible comme truc.*

— *C'est pas ultra faible parce qu'il y a des enfants qui font des bruits dessus et qu'on les voit...*

— *Mettre des bruits dans des télé, et puis qu'il y ait les correspondances entre des bruits, enfin... c'est pas une pièce, quoi.*

— *C'est quoi ?*

— *C'est un dispositif d'expérience pour enfants de 3 à 5 ans.*

— *Eh bien là moi, je suis pas d'accord. Je vais te dire comment je l'ai vécu, moi, le truc. J'ai participé, j'étais là pour amener les téléviseurs et tout, et je me suis dit "bon elle fait ça, histoire de dire "l'artiste, il y a une pièce à elle" et puis elle fait son truc"...*

— *Alors surtout pas !*

— Une “pièce”, une salle je veux dire, où là, on va voir autre chose que le travail / que les étapes du travail pédagogique. Il y a malgré tout un produit fini, tu peux pas le nier ça. Après, appeler ça une œuvre c'est autre chose, mais c'est un produit fini... où t'as décidé de mettre /

— / C'est jamais un produit fini, c'est une forme.

— Non, c'est une forme qui est finie et le truc [...] moi, je me suis assis à un moment donné et je me suis dit qu'il était en train de se passer quelque chose [...] l'aléatoire de la rencontre des bruits sur chacun des DVD fait que tu as malgré tout une boucle, mais qui est très élargie et puis qui est complexe parce qu'ils ont pas la même durée. Donc la boucle elle, en fait, si tu t'installes et si tu restes un long moment, t'es comme dans / face à une œuvre : tu prends le temps de ressentir quelque chose et de t'imprégner du truc. Et c'est ce qui fait que les gens disent que ça peut être une œuvre présentable quelque part.

— Ils peuvent le vivre comme une œuvre, mais ce n'est pas une œuvre parce qu'elle est pas positionnée artistiquement. Si tu parles de l'aléatoire, comment tu positionnes ce truc gnangnan par rapport à John Cage, tu vois ? [...] C'est là que c'est pas une œuvre d'art, c'est pas une œuvre d'art de [Émilie R.], c'est un dispositif d'expérience dans une école maternelle pour des enfants et des parents. [...]

— Il y a bien des dispositifs d'expérience qui sont présentés dans les musées ?

— Oui, mais si tu veux, moi quand je fais des œuvres d'art, il y a beaucoup plus d'autres questions qui rentrent en compte que juste ça : c'est pas juste une forme marrante quoi, c'est pas juste un dispositif d'expérience. [...] Quelqu'un d'autre pourra peut-être exposer ça dans un musée, moi j'exposerai pas ça dans un musée. »

On voit avec cet exemple une claire distinction de ce qu'est une « œuvre », l'artiste estimant avoir un minimum de pouvoir sur la définition donnée à ses réalisations.

Pour revenir de manière plus centrale à la question du rapport « arts hors école / arts dans l'école », au-delà des trois registres « formes esthétiques », « démarche de création » et « différence production / œuvre », reste donc la question du « cadre ».

Manon, et Benjamin, qui l'a assistée au fil de l'année, ont bien conscience d'avoir bouleversé un peu le cadre scolaire ; mais ils ont tout autant souhaité le ménager. L'une et l'autre ont pris pied dans l'école, ont rencontré des équipes, des élèves, des parents, et en ont observé les fonctionnements, et ce qui vient d'être écrit dans cette *Phase 2* montre bien, par exemple, les points de contact entre l'activité professionnelle de Manon et celle qui est attendue dans un cadre scolaire.

Alors, puisque l'artiste a été renouvelée pour une 3^{ème} année, qu'en sera-t-il de ce jeu avec les cadres ?

Au terme de la deuxième année, les idées sont plutôt précises. Manon prévoit de concentrer le travail des élèves sur leur classe, et sur des temps plutôt intensifs étalés sur quelques semaines. L'objectif est de réaliser des installations sonores qui seront exposées dans des classes. Bien entendu, et cela tient aussi au fait que l'école

comporte pas moins de 7 classes et que le travail des enseignantes et Atsem avec l'artiste a varié fortement d'une classe à l'autre, ces temps particuliers seront anticipés par les artistes, dans un travail de proximité avec les enseignantes, et ce, pour favoriser le réinvestissement, dans la classe, du travail fait avec Manon. Ainsi, les enseignantes sont-elles conduites à se saisir du projet pour repérer les compétences et connaissances développées par les élèves durant ces temps et pour mieux intégrer encore l'artiste dans la démarche éducative.

Ce mouvement vers l'espace de la classe et vers une rencontre professionnelle plus serrée, devrait nous faire mieux percevoir encore les motifs d'une rencontre possible entre arts hors école et arts dans l'école. C'est pourquoi, comme nous l'avons indiqué en début de ce chapitre (cf. *supra*, p. 121, note 5), cette année 2011-2012 fera l'objet d'un suivi complémentaire, en vue d'analyser le travail accompli sur la durée des 3 ans.

CONCLUSION

L'examen continu du travail de deux artistes musiciens en résidence dans des écoles maternelles EAL nous invite à faire plusieurs constats et à faire ressortir quelques pistes d'action majeures.

Du côté des constats, il faut retenir que "les motifs d'une rencontre" entre les arts dans l'école et les arts hors école résident dans les notions communes au travail artistique et au travail scolaire que sont le « *cadre* » et la « *discipline* ». Ces notions sont le préalable pour en penser d'autres, utiles pour à la fois observer, interroger et analyser l'activité artistique et son cadrage : celles de « *dispositif* » et d'« *esthétique* ».

Ces notions, qu'il est donc nécessaire d'avoir en tête à chaque fois qu'une discussion s'engage sur les enjeux de l'éducation artistique à l'école, et en particulier à l'école maternelle, prennent appui sur la prégnance de l'« *expérience* » comme lieu de l'épreuve de l'activité et comme support du processus et de la démarche artistiques. Selon cette logique, qui résulte d'une proximité avec la logique d'apprentissage et de création portée par les artistes, le *work in progress* s'avère la démarche la plus sûre pour construire une éducation artistique.

Mais l'on doit se convaincre une fois pour toutes que l'enfant n'est pas un artiste, car il n'est pas, comme l'artiste, porteur de compétences spécifiques, acquises au long de formations formelles et informelles, d'expériences professionnelles consistantes. Ce qui fait parfois dire que l'enfant est « quelque part » artiste provient sans doute du fait que les manières de concevoir et de faire que portent les artistes résonnent avec le processus d'apprentissage en général. L'école maternelle, où se manifestent et se développent les apprentissages des enfants à leur premier stade scolaire, reste, de ce point de vue, un lieu propice à l'émergence de cette "rencontre" et de ses "motifs".

Du côté des pistes d'action, on insistera sur l'importance qu'il y a à aménager des temps de découverte du travail de l'artiste, entendu au-delà de la présentation des œuvres ; ce qui veut dire : pratiquer avec l'artiste. Dans ce sens, les acteurs des écoles ont tout intérêt à s'emparer de la question de l'*esthétique* en vue de partage d'expériences, aussi bien côté enfants que côté adultes.

* * *

BIBLIOGRAPHIE

- Augustin d'Hippone** (Saint), 2006 [IV^e-V^e s.], *De Musica. Traité de la musique*, Paris, Sandre.
- Barbier-Le Déroff M.-A.**, 2007, Des grands dans l'espace des petits, *Ethnologie Française*, n° 1/2007, tome XXXVII, 4 : *Anthropologie de l'école*, Paris, PUF, 655-662.
- Bosseur D. & J.-Y.**, 1986, *Révolutions musicales. La musique contemporaine depuis 1945*, Paris, Minerve.
- Bosseur J.-Y.**, 1999, *Musique et beaux-arts. De l'Antiquité au XIX^e siècle*, Paris, Minerve.
——— 2006 [1998], *Musique et arts plastiques. Interactions au XX^e siècle*, Paris, Minerve.
- Bourdieu P.** (dir.), 1965, *Un art moyen. Essai sur les usages sociaux de la photographie*, Paris, Minuit.
- Certeau M. de**, 1980, *L'invention du quotidien. 1) Arts de faire*, Paris, Gallimard.
- Chaplain D.-L., Custos-Lucidi M.-F.**, 2005, *Les métiers de la petite enfance. Des professions en quête d'identité*, Paris, Syros.
- Chiron É.**, 1997, La créativité comme valeur pédagogique, *Communications*, n° 64, Paris, Seuil, 173-189.
- Dambre M., Gosselin-Noat M.** (sous la dir.), 2001, *L'éclatement des genres au XX^e siècle*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Danic I., Delalande J., Rayou P.**, 2006, *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Rennes, PUR.
- Dubar C.**, 2001, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, A. Colin.
- Eco U.**, 1965 [v.o. 1962], *L'œuvre ouverte*, Paris, Seuil.
- Filiod J.P.**, 2008, Quand l'artiste travaille dans l'école : usages pluriels et diffus de la photographie numérique, in F. Gaudez, *Les arts moyens aujourd'hui*, Tome II, Paris, L'Harmattan, 131-144.
——— 2010, Des malentendus, bien entendu ! Partenariat, tensions et innovations discrètes dans un dispositif de "résidence d'artistes en école maternelle", *Les Sciences de l'éducation, Pour l'ère nouvelle*, vol. 43, n° 4, Université de Caen, 77-92.
——— 2011, Au-delà de l'art : créativité et expérience esthétique, *Gérontologie et Société*, n° 137, 38-48.
- Honneth A.**, 2000, *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Cerf.
- Hughes E. C.**, 1996 [v.o. 1971], Le travail et le soi, in *Le regard sociologique. Essais choisis*, Paris, éditions de l'EHESS, 75-85.
- Huisman D.**, 1954, *L'esthétique*, Paris, PUF, coll. Que sais-je ?
- Jauss H.R.**, 1978 [v.o. 1972-1975], *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard.
- Le Boterf G.**, 2006, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, éd. de l'Organisation.
- Malziak L., Laubenheimer F.**, 2000 (mai) Mathématiques et musique, *CNRS-info, La Lettre d'information du CNRS* (<http://www.cnrs.fr/Cnrspresse/math2000/html/math06.htm>, page consultée le 17 juin 2009)
- Monod-Juhel C.**, 2009, *Autour de la résidence d'artistes : évolution et extension du principe de résidence d'artistes*, Mémoire de Master *Sciences des sociétés et de leur environnement*, Mention *Sociologie*, spécialité professionnelle *Développement culturel et direction de projet*, Université Lumière Lyon 2.
- Nicole-Drancourt, C., Roulleau-Berger L.**, 2001, *Les jeunes et le travail. 1950-2000*, Paris, PUF.
- Rapports de l'équipe de recherche** sous la responsabilité de J.P. Filiod :
- RR3**, 2008, *Recherche-développement sur le programme Enfance Art et Langages. Bilan de trois ans de recherche (2005-2008)*, 48 p.
- RR2**, 2007, *Quand l'éducation artistique ne va pas de soi. Enfance Art et Langages, programme lyonnais d'éducation artistique et culturelle en école pré-élémentaire, 2^{ème} phase*, 100 p.
- RR1**, 2006, *La place, le statut, les usages des arts à l'école maternelle*, *Enfance Art et Langages 1^{ère} phase*, 70 p.
- RC**, 2005, *Rapport de synthèse de l'équipe de l'UFM de l'Académie de Lyon*, in *Regards croisés sur le programme Enfance Art et Langages*, 83-126.