

Entre-tenir sa place : les Atsem au travail



Jean Paul FILIOD & Dalila BOUKACEM

*** Octobre 2011 ***

Entre-tenir sa place : les Atsem au travail

Entre-tenir sa place : les Atsem au travail

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 et Jean Paul Filiod

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	5
I. Objectifs	6
II. Phase 1 — Au près des Atsem	7
II.1. Guide d'entretien	8
II.2. Le biographique et le structurel	10
II.3. Des parcours singuliers	14
II.3.1. M ^{me} Y. B.	14
II.3.2. M ^{me} F. J.	16
II.3.3. M ^{me} D. T.	17
II.4. Analyse croisée des parcours : de la mobilisation des ressources	18
II.5. La dimension éducative	22
II.5.1. L'éducation prise au sens large	22
II.5.2. L'éducation prise dans un sens proche de "pédagogie" ..	23
II.5.3. L'éducation en rapport à la "psychologie de l'enfant"	23
II.6. De l'expérience des arts à l'« <i>aventure</i> » artistique	24
II.7. Trouver sa place : négociations et compromis	28
III. Phase 2 — À la recherche de situations significatives ...	31
III.1. Points de vue d'artistes, paroles de stage	31
III.2. Les ressources de l'informel	34
III.2.1. Quand le formel manque, s'échappe... et s'accroche	34
III.2.2. L'informel comme voie vers des relations non hiérarchisées	37
III.3. Points de contacts sur le domaine artistique	39
III.3.1. Servir un projet collectif	39
III.3.2. Relations non hiérarchisées, le retour	41
III.3.3. Un atelier créé et dirigé par une Atsem	42
III.3.4. La photographie en négatif	45
III.4. Deux limites : le corps et l'écrit	46
III.4.1. Des massages sans réponse	46
III.4.2. Un cahier "spécial Atsem"	49
III.5. Les limites d'une mobilisation à tout prix des compétences	51
Conclusion	53
Bibliographie	55

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 d'envisager trois études distinctes, dont l'une 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 souhaitons 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.

Cette étude, dont le présent rapport rend compte, est l'une des trois qui ont émergé lors de la précédente Convention. Les deux autres études, dont l'une s'appuie sur des témoignages d'enfants-élèves passés par EAL dans leur cursus pré-élémentaire, et l'autre porte sur le rapport entre ce que les artistes font dans l'école et en dehors d'elle, ont également fait l'objet d'un rapport chacune, téléchargeables sur le site internet d'*Enfance Art et Langages* (onglet *Pôle Recherche*, option *Rapports de recherche*). Une version comprenant les trois études est également disponible à la même adresse.

* * *

I. 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.

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.

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)

II. 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.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 jusque 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).
 - 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 *Ego* est le nom générique donné au sujet interrogé.

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. 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 :

« 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 :

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.

“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.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.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.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.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.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.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.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.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.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.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.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.

III. 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 et 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.

III.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.).

III.2. Les ressources de l'informel

III.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.

III.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.

III.3. Points de contact sur le domaine artistique

III.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] ».

III.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 ».

III.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. »

III.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 »*.

III.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.

III.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-coordonnateur 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.

III.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... »

III.5. 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 demeurent 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.

* * *

BIBLIOGRAPHIE

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.

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.

Dubar C., 2001, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, A. Colin.

Filiod J.P., 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.

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.

Le Boterf G., 2006, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, éd. de l'Organisation.

Nicole-Drancourt, C., **Rouilleau-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.