HAL
open science

“ La Roulotte à Peinture ”, une idée simple pour une pensée complexe

Deborah Gentès

To cite this version:

Deborah Gentès. “ La Roulotte à Peinture ”, une idée simple pour une pensée complexe. Pratiques sociales et apprentissages, Jun 2017, Saint-Denis, France. hal-01619857

HAL Id: hal-01619857

https://sorbonne-paris-nord.hal.science/hal-01619857v1

Submitted on 19 Oct 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

« La Roulotte à Peinture » au centre du territoire

Deborah GENTÈS
Doctorante, Laboratoire EXPERICE de l'Université Paris 8 Vincennes à Saint-Denis

La Roulotte à Peinture, est un atelier de pratiques artistiques en plein-air créé en 2005 par l'artiste Guillaumetel4, cofondateur avec sa compagne la plasticienne Sophie Nédorézoff de l'association T.R.A.C.E.S. Cette association a pour objectif d'ouvrir des espaces de création, dans le cadre péri-scolaire, avec d'abord, un atelier de pratiques artistiques enfants-parents qui a lieu aujourd'hui dans un centre social, et dans le cadre scolaire avec des interventions menées par des artistes, de la maternelle au lycée.
La Roulotte à Peinture se déroule pendant les vacances scolaires de printemps et durant l'été sur un temps non-formel d'apprentissage. Elle s'adresse aux familles, principalement aux enfants, qui restent dans leur environnement quotidien, faute de pouvoir partir en vacances. Toutes les actions de l'association reçoivent des financements de l'Etat, des collectivités territoriales, ou de la Mairie, elles sont, majoritairement situées dans le 20ème arrondissement de Paris et plus particulièrement dans les quartiers populaires de Belleville et de Ménilmontant. La Roulotte à Peinture, se déplace sur ce territoire, limité dans l'espace public, elle s'installe à des endroits bien définis : la place, un belvédère, le jardin, ou un square. Elle est ainsi connue et reconnue par les enfants du quartier qui se rendent à l'école et au collège du secteur.
Guillaumetel4 définit La Roulotte comme *une idée simple* et j'ajoute pour *une pensée complexe,* car ce travail de recherche a montré qu'elle mettait en *reliance* (Morin, 1990), les différentes actions de l'association avec les familles et l'école, et donnait du sens à la pratique des arts plastiques à l'intérieur des institutions du point de vue des enfants. En cela elle relie l'espace public avec les espaces scolaires et péri-scolaires. Car si certains enfants viennent le mercredi et le samedi, pendant l'année scolaire, à l'atelier d'art plastique enfant-parents mis en place au centre social, c'est parce qu'ils ont déjà « *fait de la peinture pendant les vacances avec Guillaume dans le jardin* ». De même à l'école et au collège, les élèves identifient les artistes intervenants sur les projets artistiques et culturels, à partir de l'expérience vécue sur La Roulotte. Elle crée du lien entre des temps non-formels, informels et formels d'apprentissage (Bézille, Brougère, 2007), de pratique des arts plastiques, et unifie en cela les différentes représentations que les enfants en ont.

La culture « in situ »

Lors des entretiens que j'ai menés avec l'adjointe à la politique de la ville à la maire du 20ème et avec Christophe Girard, ancien adjoint à la culture du maire de Paris Bertrand Delanoé, dans le cadre de ma recherche de doctorat, les élus ont évoqué la même préoccupation, concernant la faible fréquentation des lieux culturels parisiens par les habitants des quartiers populaires et de façon plus générale, l'accès à la culture des populations dites « défavorisées ». Comme si ces *populations* n'avaient pas assez de culture ou bien qu'elle n'était pas « suffisamment bonne », pour leur permettre de partager les représentations majoritaires en matière d'éducation. La Roulotte à Peinture fait la proposition inverse, celle de déplacer la culture, *in situ*, pour autoriser une forme d'expression subjective à partir de la mise en commun de l'expérience artistique.
Mais cette proposition n'entre pas nécessairement dans l'interprétation qu'ont les élus et les administrateurs de la relation entre la culture et l'éducation, car elle s'est construite à la fois à

partir d'une épistémologie classique de l'accès à la vérité par la séparation et de sa transmission par ceux qui sont habilités à le faire à l'intérieur des institutions. Sur la vérité, la philosophie d'Edgar Morin oppose *la pensée complexe* au paradigme cartésien de séparation et de réduction des idées jusqu'au concept, et s'applique précisément à mettre *en reliance* les objets et les sujets de la réflexion scientifique pour redonner du mouvement à la pensée et dépasser le clivage entre l'explication de « la nature » par la preuve et son interprétation par « la culture ». Quant au sujet du paradigme de la transmission, le philosophe Jacques Rancière (1987) propose une égalité des intelligences à partir de la posture ignorante du maître.

Nous verrons que ces propositions conceptuelles sont mises au travail sur le terrain, à travers l'implication des enfants et qu'elles continuent d'entrer en contradiction avec la vision de la politique de la Ville puisque l'atelier de La Roulotte ne reçoit plus à ce jour de financement de sa part. Une vision qui reste dépendante dans sa gestion de la réalité en terme effectivement d'attribution des financements des différenciations entre par exemple le domaine *stricto sensu* de l'Art et celui du loisir, ou encore s'agissant de la parentalité, la différenciation entre ce qui relève de l'éducatif et ce qui relève des apprentissages et des savoirs.

Dans ce sens l'atelier de La Roulotte à Peinture est pris comme un *dispositif* au sens que lui donne Michel Foucault, car il intervient dans un réseau complexe qui emboîte aux cadres institutionnels, les discours sur l'enfance, la culture, l'éducation, en gardant une spécificité artistique et technique. A l'intérieur de ce réseau, La Roulotte répond aux caractéristiques de *l'installation artistique*, qui modifie l'espace et les relations sociales et culturelles qui se jouent à l'intérieur de cet espace, et qui reste durable dans la réalité par sa volonté de transformation des individus qui y participent, dans le partage de l'expérience artistique à partir de la perception, du sensible, et des émotions. Et clairement de mon point de vue plus pragmatique que philosophique, il me semble que cette proposition de libre choix dans la participation et l'expression créatrice, faite aux familles des quartiers populaire et particulièrement de leurs enfants est toujours prise en défaut, soit de trop, soit de pas assez d'ambition à leur égard.

Une méthodologie de l'implication (Lourau, 1997)

Quelles sont mes implications dans l'association T.R.A.C.E.S. ? J'ai une implication à plusieurs niveaux dans l'association T.R.A.C.E.S., personnel, professionnel et institutionnel, inhérente au fait que j'étais à la fois habitante et enseignante dans le quartier de Belleville. Dans ce cadre j'ai mené avec les artistes plusieurs projets en lien avec l'école et les habitants, et avec mes propres enfants j'ai participé aux ateliers proposés par l'association dont je suis membre active depuis 2010. Enfin j'ai effectué une recherche de master 2 en Sciences de l'éducation, sur l'atelier enfant-parent ouvert de 2009 à 2011, dans un lieu de résidence artistique et d'exposition d'oeuvres d'art contemporain à *La Forge de Belleville.* Il s'agissait d'analyser, comment à un moment donné, dans toute la complexité du réel (social, culturel et institutionnel), le projet politique de donner une possibilité aux enfants d'exercer leur puissance d'agir (*agency*) a pu se réaliser **puis** s'interrompre, parce que finalement toujours dépendant de l'accord majoritaire des adultes, qui ne tient pas compte de celui des enfants sur un sujet qui pourtant les concerne directement.

La position du chercheur sur le terrain de l'enfance et des enfants ?

Si je reprends ici le concept des *savoirs situés* de Donna Haraway (1991), proposé pour reconfigurer la recherche scientifique dans une perspective féministe, je peut écrire : je suis une femme, j'ai mis au monde et en partie élevé quatre enfants, je suis enseignante aujourd'hui à

l'université en tant qu'A.T.E.R. et pendant plus de vingt ans en maternelle, je m'inscris dans le mouvement de l'école moderne de Célestin Freinet, et enfin j'espère poursuivre mes recherches en Sciences de l'éducation. Or à partir de cette accumulation des expériences, des pratiques, et des connaissances, je me place d'emblée sur la question de l'éducation et plus largement sur celle de la parentalité, dans une position pour le moins asymétrique en comparaison avec celle occupée par les enfants eux-mêmes, les miens comme ceux des autres, dont j'*interroge* l'interprétation du monde.
A partir du dévoilement de cette position, avec celle de mes implications, j'aspire à rompre avec la fabrication mystificatrice d'un objet de recherche, en extériorité à la subjectivité du chercheur (Devereux, 1980), pour accéder à davantage de clairvoyance sur mon engagement avec les enfants. permettre ainsi au lecteur d'entrer dans le dialogue critique, à partir du point de vue du chercheur.
Mais cette position d'asymétrie inhérente à la relation éducative, qui existe à partir du moment où nous ne sommes plus des enfants, peut se réduire dans le fait que nous l'avons tous, un jour été. Julie Delalande (2013), propose une position en altérité pour définir sa méthodologie. Il s'agit effectivement d'une altérité à soi-même qui opère dans l'espace, celle de la rencontre à l'autre, enfant ou adulte, mais aussi dans le temps : une altérité à soi-même en tant qu'adulte pour laisser l'enfant que nous étions, se comparer, et se confronter aux enfants que nous *questionnons* pour produire une analyse et un engagement à leurs côtés (Garnier, Rayna, 2016). J'ai adopté en cela, la méthode ethnographique, par l'observation participante, à partir des différents points de vue qui me constitue, et ce depuis l'enfance aussi, mais qui est sans cesse remis en questionnement par les terrains eux-mêmes.

Une définition de la relation éducative *tout au long de la vie* (Colin, Le Grand, 2008)

Par ailleurs à l'intérieur d'une définition des fonctions de la parentalité « universelles » telles qu'elles sont définies par l'anthropologie à savoir : - doter l'enfant d'un nom et d'une identité sociale ; - élever, nourrir, protéger l'enfant car sans les soins (care) et l'affection il ne peut pas survivre ; - éduquer l'enfant selon les normes sociales et culturelles de la société dans laquelle il évolue ; - exercer sur l'enfant une certaine forme d'autorité et - s'interdire les relations qualifiées d'incestueuses par les normes de la société (Godelier, 2016) ; nos sociétés d'après-guerre en Europe ont produit un cadre législatif à partir duquel la relation entre les adultes et les enfants s'organise en termes de droits acquis à la cause de l'enfance. Ces droits sont établis par la C.I.D.E. et ratifiée aujourd'hui par de nombreux pays dans le monde. L'article 31 déclare : « *le droit pour un enfant de se livrer au jeu et à des activités récréatives propres à son âge et de participer librement à la vie culturelle et artistique.* » L'atelier de La Roulotte à Peinture entre dans ce cadre, à la différence qu'il n'adhère pas à une séparation des différents âges de la vie, et à une répartition des activités en fonction d'une classe d'âge. La Roulotte est un atelier inter-âge et inter-générationnel, car même s'il correspond majoritairement aux enfants entre 5 et 11 ans, des tout-petits, comme des adolescents et aussi des adultes viennent spontanément peindre, ou dessiner.
A partir de là, cette *idée simple* entre dans un rapport à la réalité très complexe, car elle dépasse les cadres que se donnent les institutions dans leurs projets éducatifs en direction des enfants et des familles.

La relation au temps et à l'espace
« *Aller au-devant des enfants et aussi des adultes, pour leur proposer de peindre, de dessiner le*

temps qu'il faut », écrit Guillaumetel4, qui installe La Roulotte dans une durée, et une répétition, mais sans obligation de participation. Entre 14h et 17h La Roulotte est présente, et les enfants y participent selon leur désir, et leur disponibilité. Les plus petits arrivent souvent après la sieste, alors que certains grands sont déjà là avant l'heure et attendent son arrivée avec impatience. Lorsqu'ils ont terminé leur peinture, ils l'accrochent eux-mêmes sur le fil tendu entre deux arbres, et reviennent la chercher lorsqu'elle a séché. Ils créent autant d'oeuvres qu'ils le souhaitent et lorsqu'ils retournent jouer sur la place ou dans le jardin, ils peuvent revenir peindre si leur intérêt (désir) est à nouveau mobilisé. Mais comme l'atelier se déroule à l'extérieur, le temps qui passe, reste intrinsèquement lié au temps qu'il fait. « *S'il fait beau on peut aller peindre sur La Roulotte, mais s'il pleut, on ne peut plus y aller, il faut attendre demain*. » Cette relation à la pluie et au beau temps place l'enfant dans une relation sensible à son environnement, et le dégage d'une relation de dépendance vis à vis des adultes, car c'est le temps qui décide pour tout le monde.

La relation entre un territoire et le reste du monde

Tobie Nathan a écrit : « *Les humains naissent attachés. Ils grandissent et apprennent ; ils circulent et nouent de nouveaux liens, mais leurs attachements demeurent »* (2012, p.101) et dans ce sens l'atelier de La Roulotte à peinture est à la fois un espace d'attachement et de rencontre : une altérité en somme. Les enfants restent liés à leur territoire, la place ou le jardin, qui contient ses propres contraintes et ses propres émergences car, ces territoires restent des lieux de passages, toujours traversés de surprise, de rencontres inattendues ou au contraire très attendues.
L'espace de l'atelier est délimité par des nattes au sol, la Roulotte est placée d'un côté, elle contient le matériel et de l'autre, des cordes sont tendues entre les arbres pour accrocher les peintures. Entre l'espace de la place ou du jardin et celui de la Roulotte, se crée une zone intermédiaire, poreuse aux influences de l'un à l'autre et vice versa (Augé, 2009). Cet été lorsque la Roulotte a été installée dans un jardin trop isolé du quartier, l'atelier n'a pas fonctionné, j'en ai alors conclu que pour susciter le désir, et accueillir l'expression des enfants, l'espace de la Roulotte doit pouvoir se nourrir de l'environnement immédiat. Selon l'environnement et la façon dont il est propice ou non aux interactions que peuvent nouer entre eux les enfants, l'atelier de La Roulotte ne produit pas les mêmes dynamiques.
D'autre part sur l'espace de la Roulotte les enfants peuvent s'autoriser à l'attachement à un territoire, à une famille élargie : aux grands, les frères et soeurs qui sont en charge de les surveiller, aux amis, et camarades de classe qu'ils retrouvent, aux cousins, etc … et aussi à ceux qui sont aussi restés au pays de naissance des parents, ou des grands-parents. Ils peignent alors des drapeaux, celui du Mali, du Sénégal, de Côté d'Ivoire, ou de Chine mais également celui de la France, en cela ils s'inscrivent dans une appartenance à une double voir triple culture.

Une relation inversée dans la création

Cette passion des enfants pour les drapeaux interpellent les artistes, mais ils laissent précisément ces propositions se dérouler jusqu'au bout, jusqu'à ce qu'elle s'épuisent d'elles-mêmes pour faire place à autre chose. Et si les enfants peuvent s'autoriser à l'expression de leur subjectivité, dans l'interaction d'un commun en construction (Nicolas-Le Strat, 2014), c'est parce que sur La Roulotte, les artistes qui interviennent ne se placent pas dans une position d'asymétrie vis-à-vis des propositions des enfants. Une position d'asymétrie, qui « naturellement » s'inscrit dans le

pouvoir exercé par l'artiste, au travers son expérience, son savoir-faire, ou son don, sur la capacité des enfants à créer. Au contraire s'opère une inversion de cette transmission, par l'attitude de l'artiste Guillaumetel4 lorsqu'il peint et créé des oeuvres sur La Roulotte lui-aussi, mais à partir des palettes abandonnées des enfants, et des couleurs qu'ils ont choisis. Il peint et des enfants peuvent l'imiter, s'en inspirer, une fillette me dit : « *là j'ai fait la même peinture que le monsieur, il s'appelle Guillaume, mais j'ai pris d'autres couleurs*».

Ce sont en premier lieu les enfants qui donnent à l'artiste une possibilité de création à partir de l'usage qu'ils ont fait des couleurs sur la palette. Si je compare l'atelier de La Roulotte avec des observations que j'ai menées sur des résidences d'artistes plasticiens dans les établissements scolaires, je peux rendre compte à l'inverse que ce sont les enfants ou les adolescents qui servent le processus de création de l'artiste, en apportant une sorte de plus-value à l'oeuvre qu'il réalise et dont il reste l'auteur. Même si s'opère au coeur du processus des projets engagés des résidences d'artistes en milieu scolaire, un passage dans la création « *d'égal à égal* » (Filiod, Kerlan, 2014) entre l'inspiration de l'artiste et les productions des enfants. Il s'agit sur La Roulotte d'un renversement de la perspective artistique et de l'oeuvre, puisque ce sont d'abord les productions des enfants qui sont mises en valeur. La démarche artistique de Guillaumetel4 traduit cette position, l'oeuvre réalisée à partir des *résidus* de couleurs mélangées sur les palettes des enfants, ne sera pas exposée dans un musée, elle reste là posée sur le sol de la place, et donne aux enfants une occasion d'y accrocher leur regard ou pas.

Sur La Roulotte, Guillaumetel4 s'interrompt dans sa réalisation pour répondre aux demandes des enfants ou des adultes : donner des explications sur le déroulement de l'atelier et fournir le matériel nécessaire. Il est *leur servant* pour reprendre ici une expression utilisée par Arno Stern qui définit ainsi son travail : «*je suis le servant du jeu de peindre* ». Certes les artistes peuvent profiter de la mise en route de l'activité pour apporter une réponse technique, ou une référence artistique, mais si l'enfant n'est pas disponible, il ne force pas la relation éducative. L'enfant a le libre choix de sa création, la seule contrainte qui est explicitée est le fait de mettre un tablier, mais les autres contraintes deviennent explicites par *le milieu* (Deligny, 2007), c'est-à-dire l'utilisation du matériel sur l'espace de La Roulotte, et le rôle de l'imitation entre enfants et entre les enfants et les adultes, qui prend le pas sur la relation par la parole seule. Car il s'agit d'autoriser à l'émergence et l'assurance d'autres langages, ceux du corps qui s'appuie sur l'expérience du sensible et celui plus précis de la gestuelle.

Les enfants créent leur œuvre personnelle, ils l'exposent dans l'espace public, et la rapporte chez eux ensuite. Mais lorsqu'ils oublient, Guillaumetel4 les récupèrent et les encollent sur le mur de l'école qui bordent la place, une fois que l'atelier est définitivement fermé, à la fin des vacances et que La Roulotte ne viendra plus occuper les espaces. Les oeuvres des enfants se fondent alors aux oeuvres des artistes urbains qui parsèment les murs du quartier, elles restent le temps qu'il faut au temps qu'il fait, pour les emporter.

Le sujet de ma thèse tente de répondre, à la question plus générale : « *comment à hauteur d'enfant, apparait l'enfant auteur ?* ». Les nattes disposées sur le sol privilégie la gestuelle enfantine sur celle des adultes qui sont, sauf exception toujours, davantage mal à l'aise dans cette position à même le sol. D'ailleurs en général ils s'assoient sur des petits tabourets à leur disposition en bordure des nattes, ils n'occupent pas le centre ; ils restent en périphérie de l'espace alors que les enfants peuvent peindre allongés de tout leur long. En ce sens l'espace vertical dans lequel se situent les fonctions de la parentalité, se trouve renversé sur La Roulotte au profit d'espaces horizontaux qui sont reliés les uns avec les autres. Le fait d'installer les enfants à même le sol, à *leur hauteur,* dans des lieux ouverts au passage, favorise leur mobilité dans la création, tout en les ancrant dans ce temps présent. Edgar Morin propose le principe

holographique qui consiste à penser que le tout dans les parties et les parties dans le tout chacun vient exprimer sa subjectivité mais s'organise un ensemble, qui n'est pas la somme des subjectivités mais une sorte d'unité dans le collectif. A travers des correspondances de soi à soi, aux autres, à la matière, aux outils, à l'espace et au temps, les corps et leur intention (Billeter, 2016) semblent s'ajuster avec ce qu'ils produisent, comme un ensemble chorégraphique.

Une relation éducative réciproque

Ma conclusion porte sur la réciprocité, ici entre enfant et artiste, à l'intérieur même du dispositif tel qu'il avait été conçu par l'artiste Guillaumetel4, par le fait qu'il ait changé l'atelier de La Roulotte à Peinture à partir de sa ré-appropriation par Assiatou, une enfant du quartier. Assiatou connaissait bien l'atelier car elle venait peindre et dessiner, place Alphonse Allais, chaque été. Aussi arrivée en classe de 3ème au collège, elle choisit alors de s'en inspirer pour le projet « Mon empreinte dans le quotidien » mené par l'association T.R.A.C.E.S. Voilà comment elle l'exprima à Sophie, artiste intervenante :

> *« -Juste regarder de la peinture c'est pas cool, aller dans un musée et juste regarder ça me gave. Il faut participer, j'aime ça quand il faut faire. Tu te souviens c'est comme la Roulotte sur la place Pali-Kao avec Guillaume. Et oui moi je te connais depuis que je suis à la maternelle. Je veux faire un atelier sur le boulevard. Je veux que tout le monde participe. Il y a beaucoup de gens qui n'osent pas car ils pensent qu'ils sont nuls ».*

Pour cela elle a utilisé une poussette d'enfant usagée, qu'elle a emménagé avec le matériel nécessaire à l'organisation d'un atelier de peinture. Le jour du « parcours final », organisé dans le quartier, pour la restitution des oeuvres réalisées par les élèves, Assiatou a installé la poussette dans la rue Dénoyez et proposa au cortège de la manifestation, composé d'élèves, d'enseignants, de parents, et de passants, de réaliser leur peinture, et de l'exposer ensuite sur les grilles qui bordent la rue. Ainsi l'été suivant, Guillaumetel4 a reprise « La Poussette à Peinture », à la place de La Roulotte, qui était une ancienne glacière à bras en bois, parce qu'elle était plus légère, et plus maniable pour continuer ainsi, je le cite à : « *rester simple, pour ouvrir le yeux et donc le coeur de chacun*».

Si je reviens en dernier lieu à mes implications, sur ce territoire, en tant qu'enseignante et habitante du quartier, l'atelier de La Roulotte à Peinture qui se déroulait sur la place devant l'école maternelle dans laquelle j'exerçais pendant plus de 10 ans, a profondément modifié, et interrogé ma relation à l'éducation des enfants, il me confrontait à cette question : comment se faisait-il que les mêmes enfants, qui dans la classe refusaient de faire alliance avec l'institution, soit dans l'agitation soit à l'inverse dans l'absence, retrouvaient ici leur puissance d'agir (*agency*) dans leur capacité de production et d'interrogation du monde ? Ma propre capacité à enseigner en fut radicalement transformée. J'ai alors travaillé à davantage partager le pouvoir au sein de la classe, plutôt que d'essayer de « tenir le groupe », et à accepter les propositions des enfants pour leur permettre de s'engager sur des activités de leur choix, dans le soucis constant de la coopération entre pairs. Mais cette nouvelle réalité dans la relation aux enfants se heurtait toujours aux espaces clos de la classe et de l'école et au temps imparti à l'intérieur des emplois du temps. Il m'a donc fallu déplacer cette question dans d'autres espaces, pour lui donner aussi le temps nécessaire à sa maturation et aborder ainsi une approche *complexe* du terrain qui permette d'accéder à une autre reconnaissance. Je décidais alors de m'engager dans la recherche pour tenter de trouver les différentes réponses possibles à la question de la place donnée à l'enfant dans l'éducation et plus largement dans notre société et ainsi pouvoir interroger également de ma place, celle de l'enseignante-chercheuse, le sens de la relation pédagogique (Weigand. Hess,

2007).

Références bibliographiques

AUGE M. (2009). *Pour une anthropologie de la mobilité.* Paris, Payot & Rivages.

ALTHABE G. et HERNANDEZ V.A. (2004). Implication et réflexivité en anthropologie. *Journal des anthropologues,* 98-99, p. 15-36.

BILLETER J. F. (2016). *Esquisses*. Allia

BROUGERE G. et BEZILLE H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation, *Revue française de pédagogie*, 158, p.117-160.

COLIN L. et LEGRAND J. L. (dir.) (2008). *L'éducation tout au long de la vie.* Paris, Economica/Anthropos.

DELALANDE J. (2013). Étudier les enfants d'ailleurs et d'ici : initier des étudiants de sciences de l'éducation à l'altérité culturelle et leur montrer les possibilités d'agir des enfants. *AnthropoChildren* [En ligne], n° 3.

DELIGNY F. (2007). *Œuvres*. Paris, L'Arachnéen.

DEVEREUX G. (1980). *De l'angoisse à la méthode, dans les sciences du comportement.* Paris, Flammarion.

Edgard Morin. L'aventure d'une pensée (2013). Sciences Humaines. Hors-série, n°18.

FILLOD J.P. et KERLAN A. (2014). La relation artiste/enfant entre asymétrie et égalité. Propos et regards d'artistes en milieu scolaire. *Revue des Sciences de l'Education (Canada)*, Vol. 40, n°3, p. 467- 488.

GARNIER P. et RAYNA S. (dir.) (2016). *Recherches avec les jeunes enfants : perspectives internationales*, Peter Lang.

GODELIER M. et LUSSAULT M. (2016), *La pratique de l'anthropologie du décentrement à l'engagement*, Lyon, Presse Universitaire de Lyon.

FOUCAULT M. (1971). *L'ordre du discours.* Paris, Gallimard.

HARAWAY D. (1991). *Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature.* New York, Routledge.

LOURAU R. (1997). *Implication, transduction.* Paris, Economica/Anthropos

MORIN E. (1990). *Introduction à la pensée complexe.* Paris, Le Seuil.

NATHAN T. (2012). *Ethno-Roman*. Paris, Grasset.

NICOLAS-LE SRTRAT P. (2014). *Une sociologie des activités créatives-intellectuelles*, PUSG.

PAQUOT T. (2005). Les enfants dans la ville, *Diversité-ville école intégration*, n°141, p 59-63.

RANCIERE J. (1987). *Le maître ignorant, cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle.* Paris, Fayard.

SARCINELLI A.S. (2015). Réflexions épistémologiques sur l'ethnographie de l'enfance au prisme des rapports d'âge*, AnthropoChildren* [En ligne], n° 5.

SIROTA R. (2010). De l'indifférence sociologique à la difficile reconnaissance de l'effervescence culturelle d'une classe d'âge. *In* S. Octobre, *Enfance & culture.* Paris, DEPS *« Questions de culture »*, p. 19-38.

STERN A. (2011). *Le jeu de peindre.* Arles, Actes Sud.

WEIGAND G. et HESS R. (2007). *La relation pédagogique*. Paris, Economica/Anthropos.