



HAL
open science

La culture enfantine en tensions, l'engagement des artistes en question

Jean Paul Filiod

► **To cite this version:**

Jean Paul Filiod. La culture enfantine en tensions, l'engagement des artistes en question. Presses universitaires de Nancy. Enfants et artistes ensemble. Recomposition de l'enfance, refondation des politiques de l'enfance, Presses universitaires de Nancy, pp.137-156, 2016, 9782814302860. halshs-01387241

HAL Id: halshs-01387241

<https://shs.hal.science/halshs-01387241v1>

Submitted on 11 Jun 2024

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 culture infantine en tensions, l'engagement des artistes en question

Jean Paul FILIOD, *Université Claude Bernard Lyon 1, Centre Max Weber (UMR 5283)*

In *Artistes et enfants ensemble*, A. Kerlan, A. Robert (dir.). Presses universitaires de Nancy.

Pour les chercheurs en sciences humaines et sociales, la fréquentation des artistes donne à voir des réalités aux résonances multiples, au cœur desquelles se trouve, de manière notable depuis les années 2000, la question du « travail artistique » (Menger 2002 ; *Ethnologie française* 2008 ; Buscatto 2012 ; Péquignot 2013 ; Ravet 2015). Comme l'ont montré d'autres travaux sociologiques (Liot 2004 ; Bureau *et al.* 2009), le travail artistique se caractérise par une pluralité d'activités, du fait de la coexistence d'un marché de l'Art, de politiques culturelles impulsées nationalement et mises en œuvre à l'échelle locale où se tissent des réseaux dans lesquels les artistes construisent leur professionnalité. Cette complexité aboutit à la difficulté d'une « définition rigoureuse » de ce qu'est un « artiste professionnel » (Péquignot 2011 : 36), notamment parce que « la plupart des artistes tirent l'essentiel des revenus d'une autre activité », « parfois liée à leur discipline artistique » (*ibid.*). Dès lors que cette « autre activité » comprend une pratique artistique, nous pourrions cependant admettre que l'étude du travail artistique devrait porter son attention, moins sur la difficulté d'accès au marché de l'Art que sur les recompositions de ce travail, en tenant compte de ce qui est hors de ce marché. Cela demanderait de parler du « travail de l'artiste » plutôt que du « travail artistique », distinction que j'ai proposée, à partir de l'exemple d'une vidéo de recherche montrant un plasticien au travail en résidence en école maternelle : « Si on défend l'idée que le “travail artistique” est d'abord défini par des activités de création, de production d'œuvres inspirées et esthétiquement acceptables, on dira nettement qu'il ne s'agit pas là [dans cet extrait vidéo] d'un “travail artistique”. La quantité d'actes et de paroles que l'artiste produit dans ces quelques minutes est telle qu'elle ne peut être apparentée à de “l'art”. Tout au plus acceptera-t-on que ce travail en est lorsqu'on verra le plasticien créer dans son atelier, fût-ce avec des enfants. En revanche, si on part du postulat qu'il y a travail artistique “dès lors que ce travail est accompli par un artiste”, désigné comme tel dans les espaces sociaux où il exerce (du fait de ses diplômes, de ses créations, d'une visibilité

publique a minima), alors on peut envisager le travail artistique comme un travail en redéfinition au gré de négociations avec le(s) contexte(s) traversé(s). » (Filiod 2008 : 92)

L'idée de négociation avec le(s) contexte(s), utile pour interroger les recompositions actuelles du travail artistique, est préservée dans le présent article, qui prend acte de la place importante occupée par les artistes dans les milieux éducatifs. Les formes négociées concerneront cette fois-ci la question de la « culture enfantine », expression homologuée en sociologie / ethnologie / anthropologie de l'enfance. Parmi les adeptes de cette formule, J. Delalande en a donné une définition, héritée de celle qu'en a donné E. B. Tylor en 1871 : « ce qui résulte de la formation des enfants comme groupe social » (Delalande 2006 : 267). Cette définition, possiblement enfermante, peut poser problème (Filiod 2014). En fait, le concept est « stratégique » (Arléo, Delalande 2010), l'enjeu étant de « valorise[r] un des univers culturels dans lequel [les enfants] évoluent, compris dans un environnement culturel plus large » (Delalande 2006 : 269, *ital. d'or.*). Privilégier la socialisation entre pairs est indispensable pour connaître les pratiques entre enfants et les savoirs qui en découlent. Mais réduire la « culture enfantine » à cela risque de faire oublier que la culture est avant tout produite par la société et que les enfants s'approprient ces objets de manière différenciée (Arléo, Delalande 2010 ; Brougère 2010 ; Cook 2013).

Lançons à la cantonade quelques mots-clefs : princesses, cœurs, pirates, sorcières, monstres, animaux, *Disney, Spiderman, Barbie, Pokemon, Hello Kitty*. La culture enfantine ne se limite évidemment pas à cela, et pour qu'il n'y ait pas confusion avec le concept élaboré par d'autres, il sera plus ici question de « culture enfantine de masse », en interrogeant la place qu'elle occupe dans les projets conduits par des artistes en milieu éducatif. La fréquentation régulière d'un terrain de recherche entre 2004 et 2015 – le programme lyonnais de résidences d'artistes en école maternelle *Enfance Art et Langages* (EAL dans la suite du texte) – m'a donné à réfléchir à la manière dont ces objets culturels, présents dans les interactions entre enfants, sur leurs corps et sur leurs accessoires, étaient traités par des artistes, dont le travail est aussi de produire des objets culturels. Les objets culturels de la culture enfantine de masse, parce qu'ils sont portés par des enfants-sujets dans les instances éducatives qu'ils traversent, se frottent nécessairement, à un moment ou à un autre, aux objets culturels que l'artiste souhaite faire vivre et construire dans ces mêmes instances. Comment des artistes travaillant en milieu éducatif s'arrangent-ils avec cette culture enfantine de masse ?

En posant la question des rapports entre enfance, politiques publiques et art, la recherche collective POLEART a permis d'en savoir un peu plus sur cette question, grâce à des entretiens

réalisés auprès de 10 artistes travaillant en milieu éducatif¹. L'une des questions était : *Utilisez-vous des stratégies de relation à l'enfant en référant à une « culture enfantine », c'est-à-dire qui passe par le jeu ou le recours à des personnages (animaux, monstres...)* ? Dans la première partie de cet article, nous examinerons les réponses à cette question, en nourrissant l'analyse d'un matériau complémentaire fondé sur des archives concernant les projets et les réalisations des artistes au sein des résidences EAL. Nous verrons comment cette négociation s'opère et ce qu'elle dit de la part éducative que les artistes promeuvent. Dans la seconde partie, nous dessinerons des motifs de l'engagement éducatif de ces artistes, en essayant de dégager ses caractéristiques politiques.

Des objets culturels en frottement

Le conte est bon, mais pas toujours

La référence à la culture enfantine dans l'entretien, tout comme dans la question suivante², a un peu déstabilisé certains artistes, qui trouvaient ces catégories trop enfermantes : « Enfantin, c'est trop l'enfermer [la culture]. La culture enfantine... ben c'est la mienne aussi parce que moi j'ai pas perdu l'enfant qui est en moi » [PL1³]. Pour cette raison, 4 artistes sur 10 déclarent ne pas refuser ces objets culturels, qu'ils estiment non réservés aux enfants ou à une période de vie appelée enfance.

Un artiste justifie ce choix en écho à son travail personnel dont une part consiste à fabriquer des monstres : « Je suis pas sûr que ce soit de la culture enfantine. Moi, je m'appuie sur des choses qui me parlent à moi. Alors y a des... oui, des contes par exemple, ça peut arriver. Mais je pourrais le faire avec des adultes aussi ». Il argue du fait que cette forme culturelle, avant de faire partie de l'enfance, fait partie de la culture des peuples : « Je pense pas que ce soit de la culture enfantine, le conte. » De même, « les monstres », « l'hybridation, tout ça... je trouve que le monstre, ça soulève autant des problèmes bioéthiques que de l'imaginaire enfantin » [PL2]. Une autre artiste considère que « même les monstres, ça parle beaucoup aux

¹ Ces entretiens ont été réalisés dans l'agglomération lyonnaise par Dalila Boukacem, alors doctorante en sociologie à l'Université Lumière Lyon 2, et moi-même. Pour les besoins de la seconde partie de cet article, un entretien complémentaire a été intégré ; il a été réalisé par Céline Choquet, alors doctorante en sciences de l'éducation à l'Université Lumière Lyon 2, auprès d'une chorégraphe en résidence au collège *Les Escholiers de La Mosson* (Montpellier).

² *Sur la base de votre expérience, notamment de vos expériences en milieu éducatif, y a-t-il selon vous une particularité de cette période de la vie qu'on appelle « l'enfance » ?*

³ PL pour plasticien. Les autres codes sont MU pour musicien, EPO pour écrivain-poète, CHO pour chorégraphe. En cas de multiplicité, un numéro est associé. L'identité du locuteur figure entre crochets après une citation ou une série de citations.

adultes, à certains adultes. Et l'artiste d'ailleurs, c'est ça aussi : y a des peintres qui vont faire des monstres toute leur vie, avec des gros yeux, et tu vois, c'est ça qui est extraordinaire ! » [EPO].

Une majorité d'artistes (6 sur 10) refusent cependant ces objets culturels trop dominants : « Tout ce qui est *Spiderman*, princesse, cœurs, fleurs, j'enlève direct » [PL3]. On évoque les contes : « Alors les contes, moi je vais complètement contre. Pas contre l'idée des contes, mais contre la norme qu'il y a derrière c'est-à-dire que d'un seul coup, c'est assimilé : "c'est bon", "c'est mauvais". Y a "les méchants", y a "les gentils", c'est hyper manichéen comme système » [MU]. Une autre artiste, qui se dit « en dehors », évoque aussi cette idéologie : « Dans les contes, y a toujours des princesses, les pauvres ils sont toujours moches, à la fin tu deviens toujours riche, c'est des valeurs qui... / pourries, quoi. Je suis pas persuadée de cet héritage, de ce patrimoine culturel des contes... ». Cette attitude relève, selon elle, d'« une position politique », mais elle admet sa méconnaissance : « mais il faudrait que je connaisse mieux les contes, parce que finalement, j'en n'ai qu'une connaissance euh... plutôt *Walt Disney* pour l'instant » [PL4].

Contourner les contes stéréotypés s'offre comme résistance à ce qu'on imagine être enfantin avec des enfants fatalement "spontanés" et "créatifs" : « Alors ça, c'est / avec les yeux mouillés, "l'émerveillement de l'art de l'enfant", aaahhh ! Je déteste. Rien ne me prouve qu'il y a une créativité spontanée de l'enfant qui se perdrait avec l'âge adulte. Y a plein d'enfants qui sont pas créatifs pour un rond, qui font des jolies peintures pour Papa et Maman, qui se satisfont de ce qu'on attend d'eux » [PL2] La critique est aussi nette chez cette artiste qui parle de l'attitude d'une comédienne qu'elle avait rencontrée : « Quand elle rentrait sur le plateau de jeu avec les enfants, elle se mettait à jouer avec eux, mais vraiment à dire euh, "On n'a qu'à inventer que cette fleur est magique et puis, et puis on la mange, on dort et machin". Mais c'était pas une proposition ! Elle était avec eux, en changeant de voix, en parlant un peu plus de manière enfantine ou ce qu'on imagine être une voix d'enfant ». Considérant cette attitude comme « le contraire » d'une « source d'inspiration » pour elle-même, cette même artiste suggère l'importance de demander aux élèves de « ramener des objets » qui ne soient « pas des objets d'enfants », mais « des choses » habituellement non « manipulées par des enfants », inclus le mobilier de la salle de gymnastique de l'école. Malgré ces tentatives de contournement, des usages liés à la culture enfantine de masse surgissent : « Alors après, forcément, quand on s'en sert et qu'on essaie d'inventer des histoires qui arrivent, même si c'est avec l'histoire d'un pinceau de cuisine, très vite ça se transforme en "ce pinceau là, il appartient à une princesse qui est dans un château"... » [CHO2].

Une autre artiste évoque le même problème, à travers un objet pourtant très attaché à son univers de référence artistique, la musique : « Avec les *pads*, on déclenchait des petites boucles [sonores], y a eu à un moment donné un petit son de clochettes, alors c'était soit une fée, soit une princesse. Y a pas eu moyen d'avoir accès à autre chose. Et je me suis rendue compte que ça faisait un an et demie qu'[à l'école,] ils faisaient les histoires de fées, les histoires de sorcières, les histoires de princesses dans les contes, et que c'étaient les lectures régulières. Après ils entendaient tel truc : "Ouuuh ! Y a un monstre". Ben non, c'est pas forcément un monstre quoi, enfin, ça peut être un gros bruit, ça peut être une moto, ça peut être... [autre chose] » [MU]. Ainsi est critiquée la facilité vers laquelle nous emmène l'usage systématique du conte : « Le conte, ils y sont très souvent. Quand tu demandes des idées en maternelle avec des enfants, les petites filles, [c'est] des princesses, des trucs [de ce genre]... c'est très vite qu'ils sont habitués à aller là-dedans, c'est fou !!! Moi, je sais pas, ça me... C'est pas que ça m'intéresse pas, mais je trouve que c'est trop facile » [PL5].

Le programme EAL, entamé lors de l'année scolaire 2002-2003, a vu passer 47 résidences et un peu plus d'artistes ⁴. Un retour sur les archives (2003-2015) permet de voir que les artistes ont en majorité privilégié un travail sur les composantes élémentaires : matériaux, lignes, volumes, couleurs pour les plasticiens ; gestes, postures, mouvements, anatomie pour les danseurs chorégraphes ; sons, arrangements, écoute pour les musiciens, etc. Ce choix, s'il est lié à l'affirmation d'une spécificité professionnelle, est aussi une prise de distance vis-à-vis de celle des enseignants : les contes, « ils travaillent ça avec d'autres gens... moi j'ai jamais travaillé sur ça [pendant mes trois années de résidence] » [PL4].

On repère toutefois dans ces archives, qui représentent 72 des 99 années cumulées ⁵, un tiers des projets ou réalisations s'appuyant *a minima* sur des contes classiques ou des œuvres de littérature de jeunesse : *Pierre et le Loup*, *Les Trois petits cochons*, *Boucle d'Or et les trois ours*, *Le Vilain petit canard*, *Graine de cabanes*, *Le Machin*, *Les Aventures d'une petite bulle rouge*, *Popeline le petit poisson qui voulait la lune...* L'activité porte sur des œuvres existantes ou détournées par l'artiste ; dans le premier cas, il s'appuie sur quelques éléments de l'œuvre. Enfin, dans le projet de l'artiste figure parfois la création d'un conte ou d'une « *histoire* » (*Histoire d'Achille le Pêcheur*, *Le Bonhomme Cochon...*), voire d'une danse (projet *Danse-moi un conte*), toujours en lien avec le travail fait en classe.

⁴ Certaines résidences étaient portées par des collectifs d'artistes, et aussi, un(e) artiste en invitait parfois un(e) autre pour une collaboration ponctuelle.

⁵ Les artistes ont été en résidence sur une durée allant d'un trimestre à 4 ans (moyenne : environ 2 ans et 45 jours). L'injonction à produire des « traces » rendant compte des projets et des productions n'a pas été formulée au tout début du programme, ce qui explique en grande partie l'absence d'archives consistantes pour certaines résidences.

La présence de contes comme supports pédagogiques à l'école n'a rien de surprenant, le détournement d'histoires classiques existant même depuis quelque temps dans la littérature de jeunesse⁶. Que les artistes s'en emparent ou se sentent plus ou moins contraints de s'en emparer tient notamment au fait que les projets des artistes sont le résultat d'un croisement entre le « projet d'école » tel qu'il figure dans les « fiches-actions » demandées chaque année aux équipes pédagogiques, et le projet de l'artiste élaboré en amont et sur la base duquel le partenariat est validé⁷. Alors, la négociation va parfois porter sur la manière d'utiliser un objet, une image, en privilégiant un sens différent de ce qui est le plus massivement partagé ; ainsi pour les animaux : « J'essaie de m'appuyer sur des choses qui vont donner des références et qui vont faire écho, mais qui vont pas enfermer l'imaginaire. J'explique. “Les enfants, on va faire la danse des dauphins”. S'ils ont jamais vu de dauphins de leur vie, comment ils vont faire la danse des dauphins ? Par contre, “On va faire le chat”, ils vont faire “Miaou, Miaou, Miaou, Miaou”... Prrrr, y a rien. J'ai serré, j'ai tellement serré qu'y a rien qui peut sortir » [CHO1]. On travaille à éviter les risques d'imitation de ce que les enfants connaissent par ailleurs. Le chat, à nouveau : « Si on prend un couteau et qu'on coupe, ça c'est mimer. Alors que si on fait le geste de couper dans tout son corps, ça c'est danser. Pour danser un chat, si les enfants se mettent à quatre pattes, je ne vois pas le chat mais un pitre qui fait le chat ». Alors, pour que le chat soit dansé, l'artiste fait réfléchir les enfants et leur demande « comment se déplace le chat, si c'est possible de faire le chat debout », etc. L'objectif est de faire émerger « quelque chose du chat : “Il faut que vous arriviez à penser au chat dans sa manière, quand il est prêt à bondir sur une proie par exemple, je veux que ce soit tout votre corps” » [CHO3].

Au-delà de l'enfance : valoriser le « déjà là », la recherche, le travail

Dépasser ce qui peut apparaître comme « enfantin » ou trop familier aux enfants devient donc un objectif. Si l'enfance possède malgré tout la caractéristique de « l'émerveillement de la découverte », il n'y a pas nécessairement analogie avec l'enfance comme période de vie : « on peut être enfant jusqu'à 70 ans, si on continue d'être émerveillé par la découverte ou la redécouverte » ; inversement, « y a des jeunes enfants qui sont déjà

⁶ Le site babelio.com en recense 164 (consultation du 17/02/16), tandis que des organismes liés à l'Éducation nationale valorisent ces inventions, par exemple à travers l'ouvrage *Lire des contes détournés à l'école* (Hatier 2010). Ainsi une pratique censée prendre une distance ironique avec des formes classiques se trouve-t-elle culturellement homologuée. Au point de devenir un possible stéréotype.

⁷ On notera que ce croisement a parfois fait l'objet d'une réécriture, à la demande d'inspecteurs de circonscription ou de conseillers pédagogiques. L'existence de ces multiples « projets » a pu conduire à des malentendus (Filiod *et al.* 2007 : 88-91).

des vieux ». Travaillant, à l'époque de l'entretien, à un spectacle sur le thème du « bleu », cette même artiste en insuffla quelque chose dans l'école : « Dans le spectacle, je me peins en bleu. À l'école maternelle, on passe le temps, quand même, à poser des cadres et des normes, et c'est important pour qu'on puisse vivre en société. Eh ben je viens bousculer cette affaire puisque je me peins en bleu, sur moi, donc mes habits, mon corps, mes cheveux, mes mains, je suis bleue : “Ah ! T'es toute sale ! Ta maman va te gronder !” : [un enfant de] 3 ans. Et d'autres qui vont faire “Ah... ! Ouah... ! elle se peint en dansant !” Voilà » [CHO1].

La relativité des attitudes oblitère donc une attribution exclusive de l'émerveillement à l'enfance. Mais comme il appartient à notre humanité, il est repérable chez les enfants eux-mêmes : c'est « quand ils ont les yeux qui pétillent et qu'ils font la chose pour la première fois, et qu'ils ont ce PLAISIR ». Un double enjeu se présente alors : « aller au-delà », dans « la construction des savoirs », mais « qu'on perde pas ça », « cette espèce de fraîcheur ». Cela revient à vouloir faire tenir ensemble « élan », « vie » et « construction des savoirs », ce qui ne va pas sans « travail » [CHO1]. Un mot pas si souvent associé à l'enfance, malgré le discours de pédagogues depuis plusieurs siècles, de Rousseau à Fröbel à Kergomard ⁸.

La valorisation du « travail », qui émerge des propos de 3 artistes, découle du contournement des références culturelles de masse et des stéréotypes, mais plus largement d'un évitement du « fictionnel », qui peut se faire en prenant appui sur le « quotidien » : « mes projets, souvent, ils sont ancrés sur une réalité de tous les jours. Le but, c'est de voir ce qui est déjà là et que déjà là, y a des petits détails, des choses qui sont étonnantes. C'est pas “J'me balade, ah ouais, et là y a un monstre et j'vois un monstre derrière et tout...” , pour pas voir la réalité » [PL5]. Un contrôle des élans des enfants est donc à l'œuvre, l'artiste constatant que, « hyper souvent, les gamins, tu leur parles d'un truc et ils te parlent de quelque chose qui n'a strictement rien à voir », « ils partent dans leur trip » et « ça épuise complètement la discussion ». Lutter contre la réaction intempestive revient à faire des choix décisifs sur son travail d'artiste : « c'est surtout que je veux les emmener sur certains terrains. Et si tu les laisses parler librement, on n'y va jamais ». Finalement, « dans les ateliers on discute pas, on cherche... Il faut quand même que ce soit... orienté vers le travail. Je suis exigeante de leur travail en fait. C'est pas une petite récré au milieu de l'école, “on va faire un truc sympa” ! On est vraiment au travail ». Alors, si fiction il y a, « Moi, ma fiction c'est : “On est dans un *Bureau de l'Image*, on est des chercheurs”. C'est ça ma fiction ! » [PL4].

Cette conviction peut être entretenue grâce à l'observation des comportements. Suite à 3 ans de résidence, une artiste déclare : « Ce qui me passionnait, c'est de les voir sortir en

⁸ « Le jeu, c'est le travail des enfants. Tous les éducateurs dignes de ce nom l'ont affirmé. C'est le titre de gloire de Fröbel » (Kergomard 1886 : 54)

récréation, courir dans un espace neutre, dans lequel il y a rien si ce n'est et / en un quart de seconde de voir des groupes qui se forment et il se passe une histoire, là, avec trois bâtons et deux trucs. Et en fait, tu te dis "Il n'y a ni jouets, ni livres, ni quoi que ce soit, c'est uniquement ce qui vient de..." ». Et d'en référer à un ouvrage récemment lu « sur le réel, l'imaginaire et l'illusoire » (du philosophe Clément Rosset) « qui oppose justement, non pas réel et imaginaire, mais réel et illusoire, en disant "finalement, le réel et l'imaginaire, c'est la même chose". C'est juste, puisque l'imaginaire se crée à partir du réel. Et je me disais en fait : "C'est ça, les enfants, ils sont dans l'imaginaire, et du coup ils sont pas dans l'illusion, ils sont vraiment dans la construction d'un autre réel. Ce qui est aussi, au final, un travail » [CHO2]. Un argument que ne renierait pas cette plasticienne, qui travaillait sur les sons et les bruits du quotidien. Sur une vidéo de recherche, on la voit diriger un groupe de 4 élèves de petite section :

- Est-ce qu'elle fait du bruit, l'école ?
- [Tous, souriants, pensant que c'est une blague] Noooooon...
- Vous êtes sûrs ?... Écoutez... Chhhht, on fait le silence... »

Les sourires font place à une concentration partagée, on entend des bruits au loin, sans objet visible susceptible d'être identifié comme producteur de son ; possiblement, c'est bien « l'école » qui fait du bruit.

Le « travail », « chercher » dans « la réalité », dans le « déjà là », permet de tisser des connaissances, au fil de l'expérience, dans l'activité. Une artiste, soucieuse de faire travailler les enfants sur l'espace et la construction de paysages géographiques et urbains, a ainsi « interdit » à une enfant de « dessiner des cœurs » ; « pour qu'elle comprenne, qu'elle se reprojette vu de dessus », pour voir ce que ça fait, « une voiture vue de dessus, un toit vu de dessus, un chapeau vu de dessus ». Au final, on a « des points », « pas des cœurs ». Selon elle, le cadrage de l'activité tient donc autant au contournement des stéréotypes qu'à un choix de départ, une formulation, des intentions assumés : « Si les intitulés sont bien donnés au départ, tu tombes pas dans les stéréotypes déjà. Si tu leur demandes "Comment on dessine des maisons ?" ou "Comment on construit des maisons ?", c'est deux choses très différentes » : dans le premier cas, on aura « 30 maisons avec soleil, ciel en haut et arbre cerisier à côté » et dans le second, « des espèces de constructions laborieuses, difficiles » : les enfants ont « un peu plus de mal », « on est dans le "C'est bon, vas-y, essaye !" ». "Mais je sais pas !". "Mais y a pas à pas savoir"... » [PL3].

Le rapport à la culture enfantine de masse donne ainsi à voir une double posture, à la fois radicale et ajustée. En effet, on voit mal comment éviter les ajustements dans un contexte

institutionnel forcément complexe, du fait d'un nombre élevé d'acteurs et de statuts, et d'une imbrication d'objectifs, de valeurs et de normes hétérogènes. Mais, comme nous venons de le voir, la force de certains choix, et le fait qu'ils puissent relever d'une « position politique », pour reprendre le propos d'une artiste, nous invite à interroger ce « politique ». Nous le ferons à travers les mêmes entretiens. Contrairement à la « culture enfantine », ce thème n'a pas fait l'objet d'une question spécifique : les propos qui suivent ont donc été extraits *a posteriori*. Examinons donc les motifs d'un engagement éducatif et d'un rapport au politique, entendu au sens large d'un système de valeurs orientées vers une pratique de la vie commune ⁹.

L'engagement des artistes et ses motifs

Le projet, garantie d'un lien continu entre l'individuel et le collectif

« Il n'y a pas à chaque fois des productions personnelles, “j'ai fait ma petite sculpture” et puis on va montrer individuellement. Il y a l'idée de faire quelque chose ensemble, sous forme de fonctionnement démocratique parfois. Quand on n'est pas d'accord sur des idées, presque, on vote. Enfin, c'est pas toujours, mais c'est arrivé des fois où on vote, et clairement j'explique. Les dernières années de maternelle [grande section], j'ai fonctionné avec eux avec ça ». Pour faire quelque chose de collectif, quelle que soit la pièce, « Il faudra se mettre d'accord ». [PL5]

Élaborer des décisions sur ce mode en école maternelle peut surprendre. Mais en même temps, cela prépare à ce que les enfants-élèves vivront à travers les « conseils de vie de classe » et « heures de vie de classe » dans la suite de leur cursus scolaire, apprentissage de leur futur statut de citoyen. Si ce recours au vote démocratique reste rare, figure toutefois en arrière-plan la valeur du double respect de la différence et de la diversité : « J'essaye de pas du tout gommer des petites choses qui pourraient être connotées presque... comme un handicap. “Ça fait partie de toi, t'es là”, et il faut l'aider à l'assumer » [PL5]. Ce respect de la différence s'incarne dans les corps. Alors qu'une élève avait mal à la cheville et voulait être dispensée de l'atelier chorégraphique, l'artiste rappela que « la richesse de la danse contemporaine, contrairement à la danse classique, c'est que toutes les différences coexistent : des danseurs physiquement non normés, voire handicapés, dansent avec ce qui fonctionne

⁹ Ce politique n'est pas celui des politiques publiques de l'enfance, autre objet d'étude de l'équipe POLEART, ni celui de l'engagement dans un parti politique ou dans des pratiques de vote. Sur les formes d'engagement et de résistance des artistes, dans l'action sociale ou en réaction à l'actualité, voir notamment : Girel 2007, *Terrains & Travaux* 2007, Roussel 2010, Menger 2011.

bien dans leur corps, ils s'adaptent avec leurs troubles. Dans la danse contemporaine, tous les corps sont bons, sont beaux, et sont nécessaires » [CHO3]. On affirme alors la valeur de l'accueil : « c'est un apprentissage de comprendre qu'est-ce que l'espace de danse, ou de respecter cet espace, de respecter le silence, de respecter l'espace de l'autre, de comprendre que chacun a une place. C'est dans le physique, mais c'est tout de suite dans le symbolique, tout de suite ! Je rentre pas dans ton espace sans que tu m'invites » [CHO1].

Certains artistes renvoient ainsi leur système de valeurs à un principe de leur univers de référence artistique : « Il faut arriver à trouver sa place au sein du collectif » conformément à « la démarche de la danse contemporaine » ; la danse n'est « pas que la performance physique d'un corps » [CHO1]. « C'est pas une technique qu'on cherche », « ce qui nous importe, c'est l'écoute du groupe », « l'énergie du groupe qu'on va pouvoir recevoir en tant qu'individu et nous, en tant qu'individu, ce qu'on va donner au groupe » [CHO2]. Interroger l'art et les pratiques qu'on met en œuvre fait opérer un glissement vers les valeurs : « Faire de la danse à l'école, c'est avant tout un positionnement politique, mais en tant qu'artiste : quel art ? quelle démarche de création ? quelle place à la liberté ? quelle place à l'expression individuelle ?... qu'est-ce que je laisse faire ? qu'est-ce que je laisse pas faire ? [court silence] Et puis dans le toucher aussi, hein. Quel toucher et comment ? Donc c'est être vigilant au cadre. Donc c'est plus des valeurs qui sont véhiculées à travers la danse. La danse est la conséquence de quelque chose d'autre, y a des valeurs d'engagement, de respect, de dé-hiérarchisation » [CHO1].

Prendre en compte toutes les différences, les accueillir, respecter les autres, l'espace, s'engager dans un projet commun... ces principes, portés par une majorité des artistes rencontrés, donnent parfois les résultats escomptés. Une artiste constate, en fin d'année de résidence, une dynamique et une entraide palpables dans les ateliers, notamment vis-à-vis d'enfants en difficulté : « le groupe était vraiment coresponsable, une responsabilité de la communauté et ils essayaient de dire "Allez viens, fais ci, fais ça..." On a acquis ça, la solidarité, coopter quelqu'un, se regarder beaucoup, ils se sont regardés sans se juger » [CHO3]. Donner une valeur à chacun, tel qu'il est, n'a donc de sens que vis-à-vis d'un « collectif », très différent d'une « norme » [MU] dont l'objectif serait justement de faire disparaître l'individu derrière l'uniformité du groupe.

La coexistence de l'individuel et du collectif se traduit dans l'existence concrète des projets, sur la base du « principe que chaque être soit individuellement complètement concerné, mais au profit d'un projet commun. Chaque être est différent, est capable de créer, est capable de s'exprimer, mais tout le monde est dans la même barque quoi, dans le même bateau, et ça fait un projet global » [PL6]. Plutôt une barque qu'un bateau si l'on en croit les discours des

artistes sur la question de l'effectif à partir duquel ces valeurs peuvent être mises en œuvre et que cela se voit. Ceux qui ont eu à prendre des classes entières le disent unanimement : il faut un groupe réduit, au moins de moitié. Au fil du temps, chacun se fait une idée assez précise sur les effectifs, le minimum, le maximum, ce qui permet de faire vivre de manière équilibrée ce rapport individuel-collectif : « c'est clair que moi, je demande 12-15 maximum » [PL5] ; « dès les premières séances, où ils étaient 2 ou 3, j'ai dit "ça serait bien de monter à 5-6... 7", tu vois, enfin moins de 10 mais... pour que, quand même, y ait un groupe » [PL2] ; « ce qui marche bien, c'est quand ils sont en très petit groupe, 1, 2, enfin 2 ou 3, ça, ça marche très bien » [PL6]. Une autre artiste prend systématiquement des groupes de 3 à 5, en tenant compte, grâce aux connaissances des enseignantes, de leur degré d'oralité : « petits parleurs », « gros parleurs » et « moyens parleurs » [PL4]. Une artiste qui en était alors à sa 2^{ème} année de résidence, a « beaucoup fonctionné en groupes de 5-6 », ce qui permettait « qu'ils soient spectateurs à chaque fois : on avait cette notion "J'regarde les autres faire, maintenant c'est à mon tour, j'suis acteur" » [PL1].

Égalité et partage de l'expérience : enfants et artistes à la même enseigne

Les artistes mettent en valeur le problème politique central d'une vie en démocratie : respecter en même temps l'égalité de chaque être humain et sa différence. La valeur d'égalité se présente même chez certains artistes sur un mode égalitariste, selon un principe républicain : « L'égalité doit valoir quel que soit le lieu sur le territoire républicain, dans le souci d'une constance malgré les changements de lieux et de publics. Ce que je pense profondément, c'est qu'il faut faire, et surtout avec des enfants, c'est qu'il faut faire la même chose dans le 16^{ème} à Paris qu'à Mermoz [quartier de Lyon], dans l'intention et la démarche » [PL2]. Cette affirmation se manifeste aussi à l'échelle d'une résidence, lorsqu'on estime qu'il n'est pas question qu'un enfant échappe à ou soit exclu d'une expérience proposée par l'artiste : « parce que j'aime bien que tous les gamins vivent l'expérience » [PL4]. Mais cela s'avère difficile lorsque l'école compte beaucoup de classes, comme les 9 avec lesquelles cette artiste a travaillé pendant 3 ans ; après un choix égalitariste, elle privilégiera le partage de l'expérience : « des fois, pour faire passer toute la classe parce que ça me semblait important qu'ils le fassent tous, je le faisais en deux semaines. Et [après,] je leur disais que, ben, peu importe qu'ils passent pas tous, les autres feraient autre chose et ils auraient une expérience d'autre chose, ils la raconteraient à tout le monde. » [PL1]. En quelque sorte, il s'agit de trouver un équilibre entre la règle égalitaire et la qualité du travail, dans un univers aux multiples contraintes.

La valeur d'égalité n'est toutefois pas pensée qu'au niveau des groupes d'enfants, comme si l'artiste-adulte était à l'extérieur des situations, dans une position asymétrique définitive et dont le travail relationnel consisterait à ne se préoccuper que de ce qui se passe dans ces groupes. Dans les nombreux échanges que nous avons eus avec les artistes est souvent revenue la question de la relation artiste-enfant, forme particulière de la relation adulte-enfant. Comme ce fut montré ailleurs, notamment à partir d'un entretien collectif entre deux chercheurs et huit artistes en résidence EAL, l'« égal à égal » est revendiqué par de nombreux artistes *via* l'argument de l'humanité commune, et ce, même si la relation asymétrique n'est pas occultée (Filiod & Kerlan 2014) : on est certes dans une « relation de plain-pied », mais on reste conscient qu'il s'agit d'une relation « entre un enfant et un adulte », sans « confondre jamais les registres » [PL2]. L'artiste, en tant qu'adulte, a bien une responsabilité : « on est mal s'ils savent pas faire la différence entre le bien et le mal... » [CHO2]. Mais si l'artiste est en position dominante du double point de vue de la génération et des savoirs et savoir-faire artistiques, l'activité elle-même, *via* ses propositions concrètes, oriente l'attention vers ce qu'il y a entre l'artiste et l'enfant plutôt que vers leurs statuts respectifs. L'asymétrie générationnelle et professionnelle semble pouvoir coexister aisément avec ce qu'on appellera la symétrie d'activité. La « dé-hiérarchisation » déjà évoquée par une des artistes est bien une des conditions du travail : « Le mot “égal”, ça ne me convient pas, parce que... une relation c'est toujours complexe... mais je pourrais pas non plus trouver un autre terme. En tout cas, c'est pas hiérarchique » [PL1].

Cette symétrie, illustration concrète d'une égalité en valeur, se voit nettement dans les postures corporelles des artistes (*ibid.* : 485), dont beaucoup ont le souci de se mettre à hauteur des enfants : « Et même en classe, je m'asseyais souvent par terre tandis que la maîtresse s'asseyait sur la chaise. [...] Et ça c'est vraiment important pour moi » [PL1]. Cela permet une relation directe et franche : « Ils savent que je peux dire “je suis pas d'accord”, que je peux dire “oui” aussi, que je peux rire avec eux, être étonnée de ce qu'ils proposent » [PL1]. De ce point de vue, l'égalité est une égalité fondée sur le partage d'une expérience où s'expriment des savoirs en construction, des formes esthétiques, mais aussi des accords, des désaccords, des rires, des étonnements, et des erreurs : « Je dis “Ah mais moi aussi, tiens, je vais jouer le jeu, je vais faire le truc”. Et en fait, ça ne sert pas de modèle, ça sert juste de te dire, “moi, ben en faisant, ben moi aussi, je patine” » [PL5].

Le politique : plutôt l'activité artistique que les « grands mots »

Tenir ensemble et en continu l'individuel, le collectif et le projet commun implique de penser l'égalité en actes, sur un mode moins égalitariste que fondé sur le partage d'expérience au cœur de l'activité artistique. Si du politique s'incarne, c'est dans cette relation continue entre soi, autrui et le monde, alimentée par des présences de corps et d'objets. Une logique phénoménologique y présiderait donc, qui prend le politique en quelque sorte "par le bas", au contraire des « grands mots » qui résonnent parfois lorsqu'on parle de "politique" ; ainsi trois artistes ont déclaré avoir un problème avec l'usage des mots « humain » ou « citoyen » pour qualifier leur action. À la manière du musicien Nicolas Frize, habitué aux résidences dans les communes périphériques des grandes agglomérations françaises, qui échangea avec le journaliste Vincent Josse (*L'Atelier*, France Inter, 3-12-2011) :

– Depuis quand avez-vous cette conception du concert, qui est une chose faite avec le spectateur, qui ne se fait pas avec, d'un côté l'artiste, de l'autre avec celui qui reçoit la musique... qui se fait ensemble ?

– Ben depuis toujours. C'est un engagement, je dirais... presque... politique... avec quelques guillemets, parce que le mot peut paraître un peu exagéré, mais en l'occurrence, si. C'est un rapport au monde, donc... »

... donc c'est politique. L'expression « rapport au monde » n'est utilisée par aucun des artistes rencontrés ; sans doute parce que l'expression fait partie, elle aussi, des « grands mots ». Sauf si le monde est bien cette chose concrète, espace-temps de pratiques où interagissent des corps, des objets, des choses, des actes. Et c'est souvent dans ce sens que les artistes rencontrés parlent de leur travail avec les enfants. Dans ces pratiques s'insinuent des possibles, de l'incertitude, à la fois parce que le travail artistique attend de ce monde qu'il en émerge quelque chose, sinon d'inédit, au moins de singulier, et parce que la liberté de l'individu qui pratique est inaliénable : « Je pense qu'à un moment, Farès, tu vois, faut lui foutre la paix. Moi je veux pas être celui qui l'oriente pour qu'il aille s'inscrire encore à un truc, tu vois. D'autant plus qu'il est tout à fait en capacité de se saisir de ce dont il a ENVIE pour en faire un truc, l'expérimenter, rigoler avec et puis être hypercréatif sans que personne aille le formater [...]. Pour le moment, la petite flamme, à mon avis, moins on l'emmerde, mieux elle se porte » [PL2].

L'une des artistes qui refusent les « grands mots », consciente de l'usage fréquent et tous azimuts des termes « citoyen » et « citoyenneté », ne se considère pas particulièrement « citoyenne » lorsqu'elle travaille : « j'ai pas une action qui, de mon gré, enfin de mon propre chef participe à des actions », « dans des actes, de ne pas conditionner tel réseau, tel marché », la question de l'engagement ne se pose pas clairement pour elle. Le chercheur la relance :

– Donc, tu penses que t'as pas un rôle politique, toi ?

- Non, enfin non... Après... [silence]
- Tu as un rôle quoi ?
- Politique... Si, j'ai un rôle politique [rires]. Mais pas dans ce sens-là.
- Dans quel sens ?

Évoquant un travail qu'elle fait avec des archéologues et des plasticiens amateurs, elle évoque ce qui se joue dans les pratiques : « c'est politique puisque, avec des 14-15 ans, peut-être 16, on est déjà quasi en train, pas de détourner, mais de se former des aptitudes de réserve, de neutralité à certains moments... euh, de retrait... De développer peut-être des questionnements. Quand je me retrouve avec des grands de 40 ans en train de dessiner au sol, de dessiner des petites fissures, je pense que c'est une action politique dans le sens où tu prends des fois des temps de résistance à ce qui t'environne, au regard aussi des autres. Tu échappes » [PL3]. L'activité artistique – et non l'Art – porte en elle les moyens d'une suspension qu'on lit dans les termes de ce témoignage (réserve, neutralité, retrait, questionnement, résistance, échappement) et qui offre l'espace d'une « critique » au cœur du « jeu social » : « le principe », c'est d'être « dans la société, mais qu'est-ce que tu peux faire pour jouer le jeu social tout en étant un petit peu en critique ?, parce que c'est toujours bien de, un petit peu, remettre en cause les choses qui sont établies. Sans être asocial, mais ça régénère, ça fait du bien de travailler tout ça » [PL5]. Ce qui reste cependant difficile avec les petits enfants : « ils sont trop jeunes » [PL3]. Enfance, le retour.

Finale. Une contre-culture discrète ?

Les artistes font des choix, élaborent des stratégies censées contourner *a minima* les deux cultures dominantes que sont la culture scolaire et la culture médiatique. Le contournement peut s'avérer complet, lorsque l'artiste fait comprendre ou arrive à faire comprendre à ses interlocuteurs que ces deux mondes seront traités par d'autres instances de socialisation et d'apprentissage (école, famille, médias...). Mais c'est une chose difficile à faire car la pratique artistique ne peut être un sanctuaire au seuil duquel enfants et artistes déposent leurs vêtements psychiques, sociaux et culturels. Toutefois, la lutte qu'ils mènent souvent pour rappeler qu'ils sont dans ce milieu scolaire ou/et éducatif pour autre chose que ce qu'on attend souvent d'eux (l'imaginaire, le beau, rendre agréable des lieux tristes...) ressemble à une posture politique. Produire des objets culturels différents, singuliers, le plus éloignés possible des stéréotypes, relève parfois du combat quotidien (parfois seulement, car, bien

entendu, il est des cas où l'artiste et l'équipe éducative sont en phase sur cette question). Osera-t-on parler de "contre-culture" ?

Le terme est délicat à utiliser, puisqu'il signifie un ensemble de pratiques dont le mouvement est tel qu'il bouleverse le système culturel en place, au point de produire une révolution dans les pratiques sociales et dans les formes esthétiques (au sens large, non réservé à l'Art) qui les accompagnent. Le mouvement hippie a pu être caractérisé de la sorte, mais cela ne l'a pas empêché d'être digéré par les sociétés, voire recyclé depuis ; de même, les pratiques des premiers adeptes du numérique a vite été caractérisée par le terme de « cyberculture » (Turner 2006). Si bien que l'usage du concept en sciences sociales pose de réels problèmes théoriques (Bennett 2012). Reprenons toutefois les principaux enseignements de cet article.

Point de révolution ici. Si l'ordre établi est mis en question, c'est par une critique du jeu social, qu'on va donc accepter de jouer, mais sur le mode du « un petit peu », comme vient de le dire, deux fois, l'un des artistes (*supra*). D'une part, rapporté au contexte de l'école maternelle, où cet artiste a travaillé, il est trop tôt pour construire l'esprit critique chez ces enfants, même si on peut déjà essayer de les faire voter. D'autre part, ce « un petit peu » dit l'impossibilité de la transgression et de la subversion, qui relèvent pourtant, et ô combien, de l'histoire de l'Art et des arts. Les discours les plus radicaux rencontrés n'ont pas empêché les artistes qui les ont tenus de supporter qu'un peu de la « culture infantine de masse » apparaisse dans les œuvres co-produites avec les enfants. Il serait d'ailleurs intéressant d'étudier plus systématiquement ces œuvres, finales ou intermédiaires, pour voir comment la négociation s'opère jusque dans les objets.

L'atténuation de ces « positions politiques » dit l'impératif ajustement des artistes, qui se trouvent dans des moments à enjeu vis-à-vis de leur parcours professionnel. Dans ces conditions, il ne saurait y avoir lieu de parler de « contre-culture ». Sauf à considérer la contre-culture comme un mouvement destiné à produire des objets culturels différents de ceux que proposent ou imposent l'école et l'industrie culturelle de masse ; sauf, aussi, à considérer la préposition « contre » comme ayant le double sens de l'opposition et du contact¹⁰. Nous pourrions utiliser le mot contre-culture pour qualifier l'engagement éducatif et politique des artistes en milieu scolaire ou/et éducatif. Mais, pour ne pas se méprendre sur le sens que lui a donné l'histoire, on prendra soin d'y associer l'adjectif « discrète », qui pourrait convenir aux résultats exposés ici.

¹⁰ En langue française, une différence existe entre *contre* et *tout contre*. Ce *tout*, qui n'est pas un *très*, génère une expression spatiale qui compense le sens oppositif (Leeman 2001). Ce double sens de *contre* est parfois utilisé, notamment par des psychologues, pour expliquer la relation complexe des adolescents à leurs parents.

En effet, le travail culturel des artistes se niche dans la plus petite interaction imaginable entre eux, les enfants et le monde partagé dans l'expérience (au sens de Dewey, 2005 [1934]). Les artistes avec lesquels nous nous sommes entretenus, prompts à développer des idées et des points de vue consistants sur ce qu'ils ont vécu et vivent en travaillant avec des enfants, valorisent une attitude permise par l'art et qui crée une brèche, même discrète, dans le quotidien du travail éducatif. La culture travaille en filigrane, le politique dont il est question semble relever de l'« infra-ordinaire » (Perec 1989 [1974]). Et ce, même si certains des artistes en question ne sont pas insensibles aux turbulences du monde (le grand, cette fois-ci) et ne se retiennent pas de manifester leur révolte, voire de militer, contre les guerres, les nationalismes, le sort des migrants, les modes de consommation ou l'avenir de la planète.

Bibliographie

Arleo Andy, Delalande Julie (dir.) (2010). *Cultures enfantines. Universalité et diversité*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Bennett Andy (2012). Pour une réévaluation du concept de contre-culture. *Volume*, 9/1, 19-31.

Brougère Gilles (2010). Culture de masse et culture enfantine. In A. Arleo et J. Delalande (dir.) *Cultures enfantines. Universalité et diversité*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 31-44.

Bureau Marie-Christine, Perrenoud Marc, Shapiro Roberta (eds.) (2009). *L'artiste pluriel. Démultiplier l'activité pour vivre de son art*. Villeneuve d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.

Buscatto Marie (2012). Travail artistique. In A. Bevort, A. Jobert, M. Lallement, A. Mias (dir.) *Dictionnaire du travail*, Paris, Presses universitaires de France, 798-803.

Cook Daniel T. (2013). La notion de « culture » dans la culture de consommation des enfants. In S. Octobre, R. Sirota (eds) *L'enfant et ses cultures. Approches internationales*. Paris : Ministère de la culture et de la communication, Département des études, de la prospective et des statistiques, 91-122.

Delalande Julie (2006). Le concept heuristique de culture enfantine. In R. Sirota (dir.) *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 267-274.

Dewey John (2005 [1934]). *L'art comme expérience*. Pau : Publications de l'Université de Pau I, éditions Farrago.

Ethnologie française (2008). *L'art au travail*, vol. 38, 4, coordonné par Marie Buscatto. Paris, France : Presses universitaires de France.

Filiod Jean Paul, avec B. Cosnier, J. Duvillard, G. Ladret, F. Pinot, M. Vidon (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^e phase, Université Claude Bernard Lyon 1 – IUFM, INRP, Ville de Lyon.

Filiod, Jean Paul (2008). Des artistes dans l'école : brouillages et bricolages professionnels, *Ethnologie française*, vol. 38, 4 : *L'art au travail*. Paris, France : Presses universitaires de France, 89-99.

Filiod Jean Paul (2014), L'ethnographie dans le domaine de l'éducation : héritages et pluralité d'usages, in T. Barthélémy, Ph. Combessie, L.S. Fournier, A. Monjaret (eds), *Ethnographies plurielles. Déclinaison selon les disciplines*, Paris, éditions du CTHS (Comité des travaux historiques et scientifiques), collection *Orientations et méthodes*, 109-135.

Filiod Jean Paul, Kerlan Alain (2014), La relation artiste/enfant entre asymétrie et égalité. Propos et regards d'artistes en résidence en milieu scolaire. *Revue des Sciences de l'Education (Canada)*, Vol. 40, n°3, 467-488.

Girel Sylvia (2007). Arts, territoires et action sociale : l'exemple marseillais, *Vie sociale* 2/2007 (N° 2), 183-195.

Kergomard Pauline (1886). L'éducation maternelle dans l'école. Paris : Librairie Hachette.

Leeman Danielle (2001). Tout contre vs. Très contre. *Travaux de linguistique*, n° 42-43, 2001/1, 241-252.

Liot Françoise (2004). *Le métier d'artiste*. Paris : L'Harmattan, coll. Logiques sociales.

Menger Pierre-Michel (2002). *Portrait de l'artiste en travailleur. Métamorphoses du capitalisme*. Paris : Seuil.

Menger Pierre-Michel (2011). *Les intermittents du spectacle. Sociologie d'un travail flexible*. Paris : éditions de l'EHESS, coll. *Cas de figure* (1^{ère} éd. 2005).

Péquignot Bruno (2013). *Sociologie des arts*. Paris : Armand Colin, coll. Domaines et approches (1^{ère} éd. 2009).

Perec Georges (1989). *L'infra-ordinaire*. Paris : Seuil.

Ravet Hyacinthe (2015). *Sociologie des arts*. Paris : Armand Colin, coll. Cursus.

Roussel Violaine (dir.) (2010). *Les artistes et la politique. Terrains franco-américains*, Paris : Presses universitaires de Vincennes, coll. Culture et société.

Terrains & Travaux (2007), n° 13 : *Art et politique*.

Turner Fred (2006). *Aux sources de l'utopie numérique. De la contre-culture à la cyberculture, Stewart Brand, un homme d'influence*. Caen : C&F éditions.