
laboratoire espace cerveau

brain space laboratory **A**
Cycle « Comment habiter
des mondes cosmomorphes ? »
"How to Inhabit Cosmomorphic Worlds?"

I Station 23 *ex situ*
Plastique sociale,
pédagogies libertaires
Social Plasticity,
Libertarian Pedagogies **C**
Au Centre Pompidou-Metz, Metz

ARTICLES

Jean-Marc Brodhag

Jean-Marc Brodhag présente les expériences de Metz de 1976 à 1979.
Le Terrain d'Aventure; une fabrique de citoyens, 2022.

Adelita Husni-Bey

Barbara Casavecchia, « A Location for Healing », 2017

« A practice of gathering »

« Justice and injury : interview with Adelita Husni-Bey »

Noam Segal et Adelita Husni-Bey.

Woman & Performance : a journal of feminist theory, Routledge, Taylor & Francis Group, 2021.

Déborah Laks

« À l'école du présent : Beaux-Arts et université au tournant des années 1970 »

L'Art d'apprendre. Une école des créateurs. Sous la direction d'Hélène Meisel, Metz : Centre Pompidou-Metz, 2022, p. 11-21.

Camille Llobet

« Les contours de la langue. L'histoire d'une recherche »

Projet de recherche soutenu par le CNAP, Centre national des arts plastiques, la Fondation des artistes, le Printemps de Septembre (Toulouse 2018) et la Graineterie - Centre d'art (Houilles, 2020).

Stéphanie Marin

Stéphanie Marin, Hélène Meisel, « Entrevue »

L'Art d'apprendre. Une école des créateurs. Sous la direction d'Hélène Meisel, Metz : Centre Pompidou-Metz, 2022, p.241-249.

Marie Preston

« des écoles qui font "autre chose" »

Irène Pereira

Extraits de : *L'école autrement ? Les pédagogies alternatives en débat*, sous la direction de Frédéric Darbellay, Zoe Moody, Maude Louviot, Neuchâtel : Éditions Alphil-Presses Universitaires suisse, 2021.

Vincent Romagny

« L'aire de jeux, un modèle politique ? »

Politiser l'enfance : une pré-anthologie, sous la direction de John D. Alamer, Laurel Parker & Vincent Romagny, coédité par Laurel Parker Book & Éditions Burn-Août, 2021.

Katia Schneller

« Pour une "pratique culturelle matérialiste". Craig Owen et l'éducation artistique »

« Unfinished Business : Craig Owens et l'éducation artistique » sur le site de la mention de Master de l'ESAD Grenoble, intitulé « Holobionte. Pratiques visuelles, exposition, et nouvelles écologies de l'art », en cours de parution.

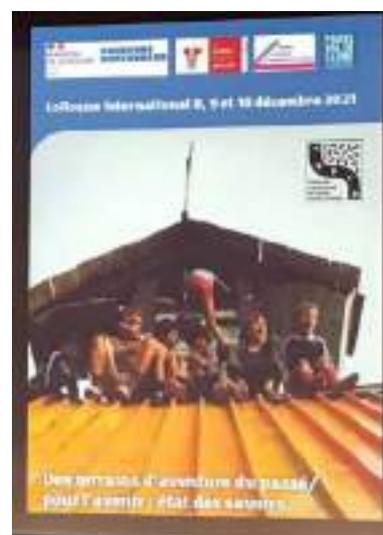
Le Terrain d'Aventure ; *une fabrique de citoyens*

Jean-Marc BRODHAG présente les expériences de Metz de 1976 à 1979

En 2021, Hélène MEISEL, commissaire d'une exposition au Centre POMPIDOU à METZ, me contactait à propos de l'initiative pédagogique à Metz-Sablon à partir de 1976.

2 mois plus tard, nous apprenons qu'un colloque international de trois jours est organisé à Paris : « TAPLA – Terrains d'Aventure du Passé pour L'Avenir » entre des universitaires, chercheurs, pédagogues, sociologues, anthropologues, à la Maison des Sciences de l'Homme, aux Archives Nationales, et à l'école Supérieure d'Architecture... et des homologues nombreux en Europe (France, Pays de Galle, Angleterre, Suisse, Danemark, Allemagne, Italie...) mais aussi des États-Unis d'Amérique, du Japon... qui vibrent du même enthousiasme pour cette pédagogie.

Nous avons pris conscience que les Terrains d'Aventure trouvent un regain dans notre modernité, et s'actualise.



Ma vie professionnelle dans l'orientation et l'insertion professionnelle, la reconversion, l'accompagnement de projets d'entreprises a été construite sur les potentiels humains à se projeter, à expérimenter, innover et créer des adultes comme chez les enfants du Terrain.

L'ouvrage paraît fin juin 2022 et nous permettra de partager cette démarche avec vous.

Du *cancre* au formateur

J'ai redoublé 3 classes et tardivement appris qu'un prof de français de 6° avait dit à mes parents que j'étais « devant lui comme une masse inerte ». Je me suis toujours demandé comment un enseignant pouvait non seulement penser une chose pareille d'un être humain mais aussi le dire à ses parents...

A ce moment, je n'ai aucune idée de mon avenir. A cette époque les conseillers d'orientation n'interviennent pas dans les classes.

S'intéresser aux besoins, même non exprimés

A 17 ans je suis animateur bénévole aux mercredis éducatifs de Metz-Sablon.

Lorsqu'on inscrit les enfants, un tableau présente les ateliers (perle, peinture, poterie, jeux de ballon, ...). Chaque enfant est invité à choisir deux activités pour son après-midi, un peu influencé par la maman accompagnante.

Un garçon de 8 ans à qui on demande de choisir regarde dans le vague devant lui, sans envie particulière ; mal à l'aise. Rien ne l'intéresse.

Aujourd'hui encore, le regard de cet enfant reste inscrit en moi.

A ce moment-là, je me dis : « C'est terrible ! A l'école, les activités sont programmées d'avance par l'adulte. Aux mercredis éducatifs, les activités sont arrêtées par les encadrants, et la maman demande de choisir.

Et si ce garçon voulait autre chose, ou rien, ou avec quelqu'un, ou ailleurs ? ».

Je ressens le malaise imposé par l'obligation de faire ; de *s'insérer* dans quelque chose de cadré.



Les espaces de jeux disparaissent. Seuls les enfants de la campagne ont des espaces ouverts.



En 1972, c'est *underground* !

Notre Centre Culturel et Social est affilié à Culture et Liberté, mouvement d'éducation populaire. Cette organisation de Moselle soutien entre autres les activités de jeunesse de ses affiliés avec son *secteur enfance*. Son animateur, a constitué une *mallette enfance* de ressources pédagogiques. J'y découvre la revue de l'UFCV spéciale « Terrains d'Aventure ».



L'appel

C'est la révélation !

Ce concept de Terrain d'Aventure m'apporte presque toutes les réponses aux questions que je me posais autour de l'autonomie de l'individu, depuis son enfance.

Une des phrases qui me frappent dans la revue de l'UFCV est : « Des enfants s'échappent du Centre Aéré d'à côté pour se rendre sur le Terrain d'Aventure. »

Bien sûr c'est la notion d'évasion qui m'interpelle ; l'autre espace ; aller vers ce qui n'est pas inscrit au départ... De fait je m'intéresse à ce que l'enfant va faire d'autre, par lui-même.

La réponse aux besoins par le questionnement

- ◆ L'enfant est interdit à certains endroits et si on s'autorisait des lieux ?
- ◆ Le danger apparent n'est pas celui qu'on croit et si le risque faisait grandir ?
- ◆ L'intelligence collective part de l'étonnement jusqu'à la régulation et si on faisait ensemble ?
- ◆ Chaque terrain invente ses règles et si on décidait de nos règles ?
- ◆ Pour l'élan de vie et la lucidité de la nature humaine et l'enfant était plus sage que l'adulte ?
- ◆ Dans la coopération, tous responsables et si on était une société ?
- ◆ Fédérer des énergies - croiser des compétences (élus, appareils éducatifs, parents, jeunes eux-mêmes...) et si on décidait à plusieurs ?
- ◆ De la pédagogie à l'andragogie – *l'autre est de la ressource* et s'il y avait plusieurs manières de faire ?
- ◆ Des enfants ensemble sans l'intervention systématique de l'animateur et s'il n'y a rien de prévu ?
- ◆ Lieu de tranches de vies et lieu de paroles et s'il n'y avait pas de chef ?
- ◆ Les rites et le primitif en soi et si on créait une nouvelle société ?
- ◆ Vivre ensemble et voir les autres et leur habitus et si on faisait autrement que nos parents ?
- ◆ L'imagination au pouvoir - la porte ouverte à l'inattendu et si on faisait un truc qu'on a jamais fait ?
- ◆ Outils de qualité et matériaux récupérés : l'économie circulaire et si on faisait avec rien ?
- ◆ La destruction suit la construction - renaître de ses cendres – reconstruction et innovation et si on faisait autrement qu'avant ?
- ◆ Le terrain n'est pas fermé sur lui, il est aussi base de départ (d'activités ailleurs, de camps...) et si on ne restait pas là ?
- ◆ Faire savoir - faire ensemble - faire valoir – partager et si on disait à d'autres ?
- ◆ Investir dans un objet – investir un espace – s'investir dans un groupe et si ce sera mieux après ?

1 TERRAIN D'AVENTURE au Sablon

très bonne initiative, ya plus de place pour les gamins

ça fait un 5a bout de rams qu'on en parle

si vous croyez que ça va vite vous!

vous avez vu leur clôture ça tiendra jamais

en silix c'était plus vite fait

c'est le mur de la monte cette palissade

et tu fais ça bénévolement?

RÉUNIONS SUR LE PROJET

1974

RÉUNIONS DE MISE AU POINT

DÉBUT 1975

RÉUNIONS pour - les démarches - la réalisation de la clôture - la finance - la publicité - etc ...

21 RÉUNIONS EN 75-76

Allo! ici le gar de France

Allo! UEM j'écoute

BRING

49 coups ... de téléphona envoyés

Bon Mini bien à rappeller

PTT je vous écoute no-croch

Notre crainte fut pendant un moment que le terrain ne puisse nous être prêter à cause du ...

PAF

P.O.S.

CLAC

* Plan d'Occupation des Sols

De nombreuses lettres reçues certaines contradictoires ... et d'autres envoyées

Monsieur La Haix

ongle rouge

Pourrait-on utiliser votre terrain pour les enfants Monsieur La Haix?

AUTORISATION DE CLTURE POUR LE TERRAIN DE JEU DU SABLON

d'accord c'est bien tôt Noël

"cueuillette" des poteaux sous la neige ... dans les Vosges!

Poteau de Damoclès

1er MAB FÊTE DU TRAVAIL ET DU MUQUET PTT

GRAND BABY DES POTEAUX
Participe qui veut!
le gagnant reçoit
le poste de porteur
chef au prochain
rallye

Total =
• 3 collectes au profit des parcs
Terrains de Jeux pour
l'histoire
• 250 poteaux rapportés



les bénévoles
ne s'arrêtent
plus !!!

convention
avec la
ville de Metz

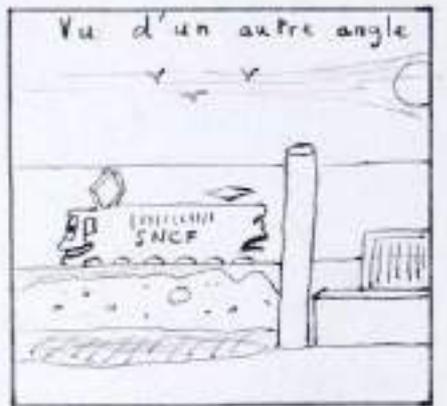
convention
entre la
SNCF et la
ville

Demande
de Subvention
CAF

Affiliation
au LODEL

Demande
de Subv.
ville de
Metz

Sub-
lainesse
et Sports
pour
travaux



Pour Noël achetez à
votre bambin la

**Panoplie du parfait
Animateur - Terrain d'Aventurier**

et n'oubliez
pas
d'acheter

gonds
pour portes

sables
et cailloux

CIMENT
CIMENT
CIMENT

ce qui nécessite des
démarches, mais pensons
aussi à l'aide technique
que nous désirions avoir
Bref on se débrouille
avec ce qu'on a :

et pendant tout ce temps

Notre montage
audio-visuel fut visionné
par 250 adultes en
12 projections à
différents endroits
et par 250 enfants et 41 inst.
dans 3 écoles du Sablon
en Juin dernier



Le Terrain d'Aventure est un lieu de ressources : l'enfant y fait **son plein des sens** :



- le regard dans un espace ouvert et végétal,
- le toucher des matières et des textures,
- l'écoute sollicitée dans l'action et avec les autres,
- l'odorat pour l'air ambiant, les matériaux, le feu,
- le goût, avec le résultat de cuissons, les partages...



Le groupe et les liens

Tout est relation et interaction, jeu et enjeu. Le jeu, c'est sérieux. *Être élevé en plein air* aussi.

Rien n'est programmé par les adultes.

Les enfants eux-mêmes s'assignent des intentions que des adultes appellent des objectifs, mais aussi des missions, des rôles.

Ils collaborent, décident, négocient, évaluent, modifient et adaptent.

Les enfants viennent sérieusement sur le terrain. Ils ont un travail à faire. Ils rendent compte au groupe. Ils se donnent des finalités, des délais.

Dans une entreprise, on appelle ça une obligation de résultats.

Mais ils n'oublient jamais de jouer ou de s'amuser. Dans un processus de travail on appelle ça « prendre de la distance ».

Qu'il pleuve ou qu'il vente, *on va au Terrain*. On tient ses engagements. Les plans ne sont pas dessinés et les contrats ne sont pas écrits.

Tout est dans le verbal. Ici et dans le quartier, on poursuit son but.

Les liens se tissent et se renforcent avant, puis autour, et enfin dans la cabane.

La maison et son foyer font communauté.

On se crée sa famille de cœur et d'intérêt.

Tout n'est pas idyllique. Ici aussi on vit le jugement, les alliances et les mésalliances, les concurrences, les intrigues, les jeux de pouvoir et les injustices.

Par-dessus tout, la règle du Terrain d'Aventure est la démocratie : chaque voix compte à équité.

Toutes les personnes et tous les sujets et sont les bienvenus.

Les rôles sociaux extérieurs sont estompés.

La relation est dans l'ici et maintenant.



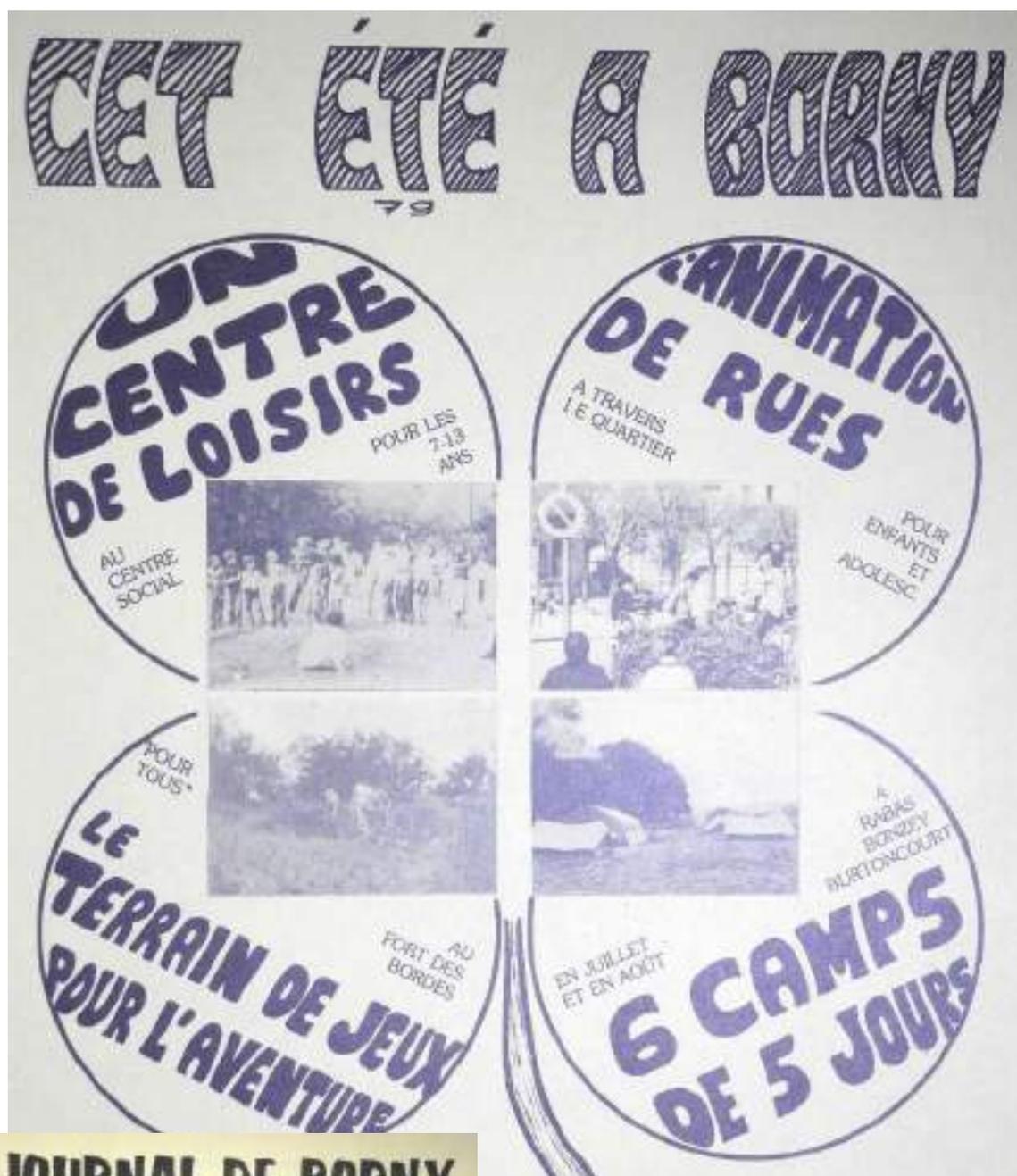
Le Terrain d'Aventure de Borny

Le quartier de Metz-Borny, la ZUP qui deviendra ZEP et d'autres noms de concepts comprenant « la zone » : 25 000 habitants dont 4 000 mineurs une vingtaine de nationalités.

Je prends la direction du Centre de Loisirs du Centre Social.

Les activités sont des mercredis éducatifs et de l'animation de rue ; de l'animation enfants au plus proche des immeubles ; au pied des tours et avec le support de quelques locaux dit « mètres carrés sociaux »...

Le Centre de Loisirs fonctionne aux vacances de Pâques et d'été et accueille jusqu'à 120 enfants par jour.



La fabrique de projets pour l'enfant, l'adolescent puis l'adulte

En cette époque qui propose aux plus jeunes des activités *confinantes* sur des écrans où les relations sont de plus en plus virtuelles, nombreux constats sont faits par les professionnels du développement de l'enfant comme par les parents sur la nécessité qu'ils aient une vie relationnelle et sociale en interactions avec leur environnement social et naturel et avec des activités manuelles et pratiques...

Il est urgent de permettre à l'enfant de se développer par lui-même et avec les autres. Et le rôle de l'adulte est dans la bienveillance, l'encouragement, l'accord sur des prises de risque, l'observation des évolutions qui lui permet de découvrir l'enfant et ses initiatives. C'est pour cela que nous comparons cette attitude à celle du jardinier qui laisse une liberté à des plantes différentes qui se côtoient, se complètent et collaborent en permaculture. C'est ce qui nous fait dire qu'un Terrain d'Aventure avec sa liberté accompagnée est un environnement de « **permis-culture** ».

A l'instar de la « permaculture d'entreprise¹ », l'enjeu est de permettre à la fois

- de s'engager dans des dynamiques partagées,
- d'exprimer des goûts, des talents kinesthésiques,
- d'entrer de façon ludique dans certaines formes de culture création et de culture technique,
- de tester des contextes que ni l'école, ni la famille ne permettent en expérimentation.

Les Terrains d'aventure ont pris et prennent leur part dans une forme de « recherche action » par la dé-compartmentation des activités de jeunesse, mais comme beaucoup d'innovations sociales, ils n'ont pas fait l'objet d'observation, de retour d'expériences, ou d'évaluations.

La prise d'initiative par le jeune préfigure ses choix de vie y compris professionnels

L'enfant puis l'adolescent se construit par l'expérimentation, par des activités d'éveil, de créativité, de prise de décisions... Il s'agit de la connaissance de soi à la différence de l'acquisition de connaissances théoriques et la recherche résultats scolaires.

C'est à partir de l'appréhension de ses appétences et une confiance en soi que le jeune peut s'entraîner à prendre des décisions, à tenter, à tester. Il devrait être question de cela dans la recherche *d'orientation métier*.

Observation, modèles, transmission et culture technique

Le passage de l'adolescence à l'entrée dans le monde professionnel a toujours été la période d'autres expérimentations vers l'autonomie : entretenir ou réparer un *deux-roues*, se fabriquer une étagère... ne sont possibles que si l'on accède à un garage avec des outils. Le terrain d'aventure est aussi une possibilité de se créer son atelier partagé.

La coopération et la coévolution dans la nature, entre des espèces végétales ou animales, se nomment « interaction biotique » ou aussi « symbiose ». Les humains en ont l'intuition et le besoin également. Ce qui fonctionne se copie et se transmet *horizontalement ou transversalement*.

¹ boomer.fr/la-permaculture-d-entreprise « Ainsi, la permaculture est avant tout une philosophie dont le but est de fonder un écosystème harmonieux et profitable entre les différentes ressources (enrichissement mutuel).

Si nous filons la métaphore, votre entreprise peut calquer la permaculture en faisant travailler ensemble des personnes complémentaires (et donc différentes !). Les expertises variées et provenances diverses sont sources de richesse puisque chacun apprend de l'autre. De la même manière qu'en agriculture, il est plus compliqué de gérer une polyculture (équipe plurielle/mixte). Cela nécessite plus d'écoute, de temps, d'adaptation, de flexibilité. La productivité ne sera pas forcément la meilleure avec la permaculture, mais les résultats seront plus riches car issus de la confrontation d'expertises et d'expériences variées et complémentaires.

La fabrique d'initiatives locales

Faire avec, plutôt que faire pour une vraie décentralisation des décisions

Jusque dans les années 1980 il était possible de solliciter la CAF locale et les collectivités pour soutenir des expérimentations pédagogiques. Nous avons procédé ainsi pour le Terrain d'aventure du Sablon. D'autres collègues, comme à Strasbourg, avaient adossé leur projet de Terrain au club de prévention vue son activité d'animation en milieu ouvert. D'autres encore ont ancré leur projet dans l'activité physique ou sportive.

Le problème est que depuis quelques générations de fonctionnaires, d'administrations et de personnels politiques aussi, des réponses sont construites hors sol sans véritables interaction avec le terrain, sans réelle analyse de besoins et médiation, à la croisée de la sociologie, de l'éducation, du culturel

L' élu ou le responsable de collectivité décide ce qu'il faut pour l'enfant, l'adolescent, l'utilisateur, l'administré, avec une quasi absence de consultation des professionnels.

L'administration aux ordres du politique transforme la décision en commande ou un appel d'offres. Les corps intermédiaires perdent leur rôle de d'inter médiation.

Les fonctionnaires, les administrations et les personnels politiques ne s'aventurent plus sur le terrain !

On entend plus souvent un élu dire : « J'ai fait ça pour mes administrés, pour mes électeurs ! » que « Nous avons conçu tel projet avec les forces vives et avec le public du quartier ; du territoire ! »

Et si l'on profitait des expériences de développement local², comme le Contrat d'Animation Jeunesse Territorialisée (CAJT)³ qu'avait initié Michel DINET avec le Carrefour des Pays lorrains⁴ ?

Et si on demandait son avis à l'habitant ? Et si la vie locale intégrait plus systématiquement la concertation avec les professionnels, les praticiens, les parents, les enfants, les adolescents. Les jeunes intégreraient des obligations avec leurs droits en apprenant à cogérer des décisions par l'interrelation et l'interaction avec l'adulte. Des *budgets participatifs*, les *conseils de quartiers*... existent.

Pour créer un Terrain d'aventure comme tout projet local, il est nécessaire de croiser les responsabilités et compétences :

- Associations de quartier et représentants d'habitants
- Collectivité(s) territoriales et compétences de l'état
- Financeurs & sponsors

Les quartiers urbains ont maintenant un impérieux besoin de *démarches intégrées*, concourantes à la pratique de la vie en mouvement, en collectif, en interactivités.

Il serait précieux de réfléchir et concevoir parallèlement :

- ◆ Terrain d'aventure
- ◆ Ferme pédagogique - Jardin expérimental et de senteurs
- ◆ Espace artistique, artisanal, technique et scientifique ; rencontres avec des professionnels
- ◆ Bourse de stages, pour pallier le manque de « réseau » de beaucoup de familles.

² [L'Union nationale des acteurs et des structures du développement local](#)

³ [CAJT](#)

⁴ [devenus Citoyens et territoires en 2016](#)

Libres enfants des terrains d'aventure !

« On y est créatrice ou créateur chaque jour.
On teste et l'on tente. On trouve toujours.
On ne se perd jamais. On se surprend.
On évolue et on se réalise en réalisant.
On partage. On s'engueule. On se sépare
On se copie. On s'entraide. On se répare.
On recommence : on se retrouve ensemble.
On se marre. On délire. On respire. On est vivants
Ensemble, toujours, ensemble... »

Terrain d'aventure, terreau de possible...

Fabrique d'émotions, de sens, de sensations...

Laboratoire grouillant, fourmillant, vibrant, ou rien n'est à réussir, rien n'est à rater, mais où tout est à expérimenter pour le meilleur et pour le rire.

La pensée se déploie, se déplie, fuse, l'idée jaillit, bonne ou mauvaise, peu importe, on essaie !

Les seules règles à respecter sont celles que l'on invente ensemble, pour protéger le vivant, et le matériel bien sûr.

Dans ce petit paradis terrestre, rien n'est bien, rien mal, tout est à expérimenter, seul ou ensemble.

- « Et si on mettait une bâche à l'intérieur, et si on y mettait de l'eau, ça pourrait faire une piscine ! »

Maria MONTESSORI se réjouit de voir les enfants aussi concentrés, manipuler, chercher, comprendre, essayer.

Célestin FREYNET jubile quand le « projet dancing » rallie autant de suffrages et fédère autant d'enfants.

Rudolf STEINER exulte de voir l'âme des enfants s'exprimer au fil des jours dans des actes créateurs spontanés.

Et combien d'autres chercheurs, pédagogues, humanistes de tous poils, de Philippe Mérieux à Howard Gardner se seraient régalés à observer ces enfants éclore, fidèles à la « loi de leur être⁵ »

CG JUNG : « Dans la mesure où un homme n'est pas fidèle à la loi de son être, il n'a pas réalisé sa propre vie »

« Là où croît le péril, croît aussi ce qui sauve » Hubert Reeves

Et si le Terrain d'Aventure faisait partie des antidotes aux poisons que distille notre monde moderne ?

Et s'il était une voie royale pour sortir de la « Fabrique de crétiens » en offrant à nos enfants une « fabrique de citoyens » ?

⁵ CG JUNG : « Dans la mesure où un homme n'est pas fidèle à la loi de son être, il n'a pas réalisé sa propre vie »

Un ancien enfant du terrain du Sablon, en 1995 : 18 ans plus tard

« Pendant la campagne électorale pour les municipales, j'interroge un monsieur sur un souhait pour son quartier. »



Quand j'étais comme eux, plein de vie, je jouais sur un terrain d'aventure, au Sablon, avec les copains. On faisait des cabanes avec du bois de palettes...

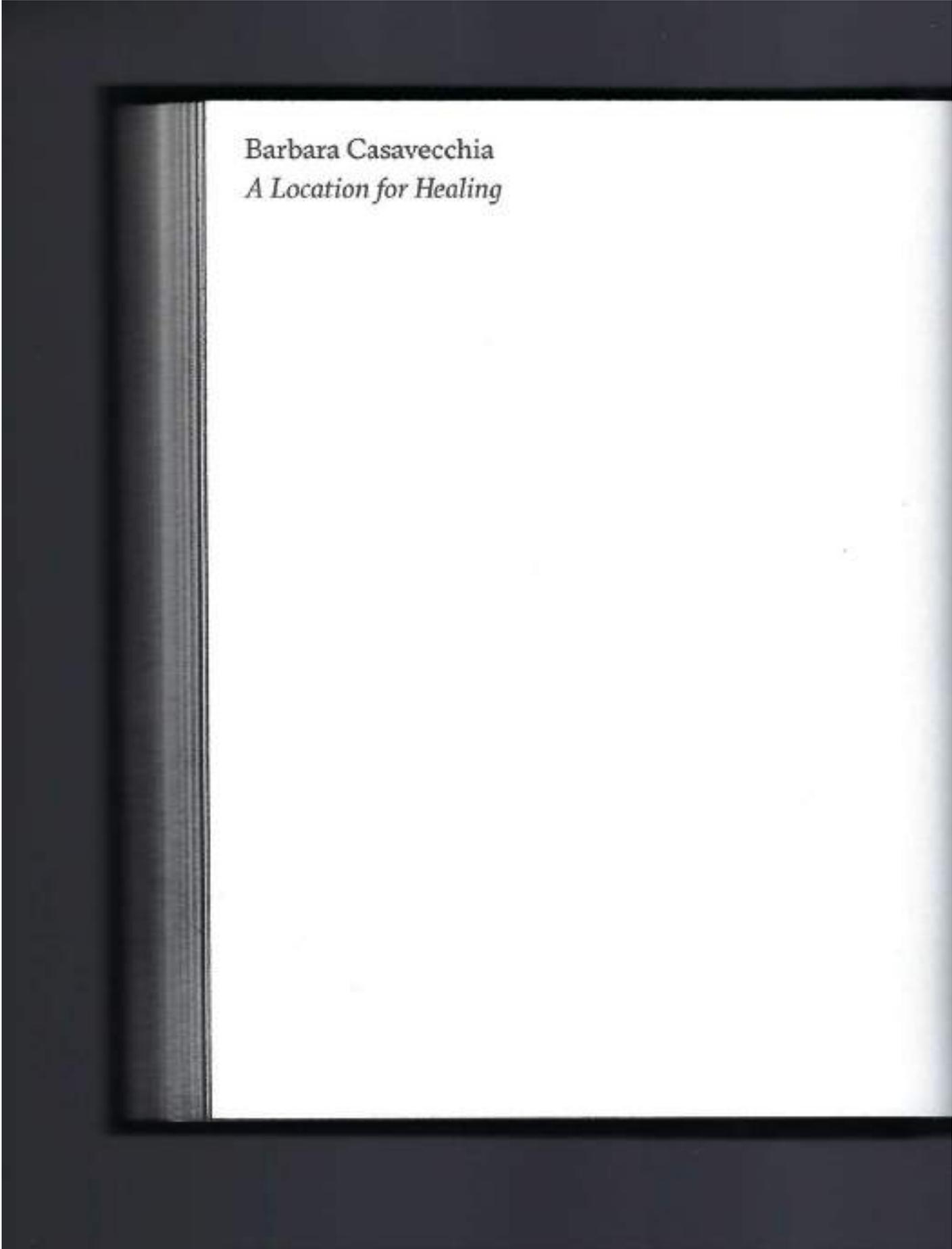
Quelle coïncidence, ce terrain de jeux avait été conçu par notre reporter photographe du jour.

Ensuite j'ai grandi et j'ai souhaité participer au développement des activités dans notre quartier. Alors je suis allé à la mairie et j'ai demandé que l'on transforme le champ en friches d'à côté en terrain de cross. Cela fait 10 ans maintenant... Pas de réponse.

Jean-Marc BRODHAG

MAY - 2017

CATALOGUE TEXT BY BARBARA CASAVECCHIA - 'A LOCATION FOR HEALING'

The image shows the front cover of a book. The cover is white with a dark spine on the left. The title and author's name are printed in a serif font. The author's name is in a standard weight, and the title is in an italicized weight. The book is set against a dark, solid background.

Barbara Casavecchia
A Location for Healing

«Riappropriarsi», scrive spesso Silvia Federici ne *Il grande Calibano* (2004), il libro dal quale Adelita Husni-Bey è partita per immaginare il suo progetto per il Padiglione Italia. La tesi di Federici è che la caccia alle streghe, funzionale all'imposizione di una «razionalità» che colonizza e annichilisce l'alterità, appropriandosi voracemente di tempi, spazi, saperi comuni, sia uno dei segnali che sanciscono l'avvento del capitalismo in età moderna e con esso la trasformazione del corpo femminile in macchina produttiva, riproduttiva e dispensatrice di cura, condannata allo sfruttamento. Riappropriarsi è l'azione che penso definisca meglio la pratica di Husni-Bey, che fa del proprio ruolo di artista un territorio di relazione attiva con la società. Con l'idea ostinata, ottimista e combattiva che sia possibile riprenderci quello che ci appartiene, entro i confini della sfera personale (il corpo, le sue prestazioni, il diritto alla fragilità), così come della sfera pubblica e politica, per rieducarsi alle pratiche che ne garantiscono il benessere e il buon funzionamento (*welfare/wellbeing*). Con una fiducia profonda nelle ragioni della pedagogia, intesa come campo di azione concreta, nel quale porre in discussione le basi che plasmano o frenano la nostra crescita individuale — le stesse basi sulle quali si fonda, in regimi più o meno democratici, più o meno post-fattuali, la costruzione del consenso. È una pratica sovversiva, quella di Husni-Bey, nella misura in cui insegna a sperimentare una sovversione delle norme, per metterne a nudo i meccanismi. In *Teaching to Transgress*, motivando le ragioni che l'hanno spinta ad abbracciare

"Reappropriate" is a word that crops up often in Silvia Federici's *Caliban and the Witch* (2004), the book that Adelita Husni-Bey has taken as a starting point for her project for the Italian Pavilion. Federici's argument is that the witch hunt—which was used to impose a "rationality" that colonized and annihilated otherness, voraciously swallowing up forms of communal time, space, and knowledge—was one of the signals that marked the advent of capitalism in the modern era, and with it the transformation of the female body, condemned to exploitation, into a machine for production, reproduction, and the dispensation of care. Reappropriation is the action that I think best defines the practice of Husni-Bey, who interprets her role as an artist as a territory of active relationships with society—with the obstinate, optimistic, and combative idea that it is possible to take back what belongs to us within the bounds of the personal sphere (the body, its services, the right to fragility), as well as within the public and political sphere in order to reeducate ourselves in the practices that guarantee its welfare and well-being. Her work relies on a profound faith in the methods of pedagogy, understood as a field of concrete action, a place in which to question the foundations on which our individual growth is molded or checked, the same foundations on which the construction of consensus is founded in more or less democratic and post-factual regimes. Husni-Bey's practice is a subversive one, insofar as it teaches us to experiment with a subversion of norms in order to lay bare their mechanisms. In *Teaching*

una «pedagogia impegnata» ispirata alla lezione dell'educatore e filosofo brasiliano Paulo Freire e del monaco buddista Thich Nhat Hahn, bell hooks scrive: «Sono arrivata alla teoria in uno stato di disperazione, tanto desideravo capire, decifrare quello che stava succedendo attorno e dentro di me. Soprattutto volevo che il dolore se ne andasse. È nella teoria, allora, che ho scorto un luogo di guarigione». Anche Husni-Bey ha cercato le proprie radici nelle teorie de *La pedagogia degli oppressi* di Freire, così come in altre esperienze di educazione radicale. Le ha studiate, talvolta scavando negli archivi: *Living House* (2012), per esempio, è una proiezione di diapositive accompagnata da una colonna sonora di voci dei membri della compagnia The Living Theatre, che ricostruiscono la storia della Ferrer Colony and Modern School di Stelton, nel New Jersey, fondata nel 1911 da un gruppo di seguaci newyorkesi dell'anarchico ed educatore catalano Francesc Ferrer i Guàrdia, attiva sino al 1953. In occasione della sua mostra londinese «Playing Truant», tenuta presso Gasworks tra la fine del 2012 e l'inizio del 2013, Husni-Bey ha tracciato sui muri la cronologia dei decreti approvati dal ministero dell'istruzione britannico dagli anni settanta in poi (*Policy, Benchmark, Criteria*, 2012), associandola a un documentario di William Tyler Smith su una *free school* progressista, la Summerhill School di Leiston, nel Suffolk.

Teoria e pratica s'intrecciano, nel lavoro di Husni-Bey, con obiettivi ad ampio raggio: oltre che di educazione, l'artista si è occupata di diritto alla casa (*Clays*

to Transgress, bell hooks, explaining the reasons that led her to embrace an "engaged pedagogy" inspired by the teachings of the Brazilian educator and philosopher Paulo Freire and the Buddhist monk Thich Nhat Hanh, writes: "I came to theory desperate, wanting to comprehend — to grasp what was happening around and within me. Most importantly, I wanted to make the hurt go away. I saw in theory then a location for healing." Husni-Bey too has rooted her work in the theories of Freire's *Pedagogy of the Oppressed*, as well as in other experiences of radical education. She has studied them, sometimes by delving into archival material. *Living House* (2012), for example, is a slideshow accompanied by a soundtrack of voices of members of the Living Theatre company reconstructing the history of the Ferrer Colony and Modern School at Stelton in New Jersey, which was founded in 1911 by a group of New Yorkers who were followers of the Catalan anarchist and educator Francesc Ferrer i Guàrdia, and which remained active until 1953. On the occasion of her exhibition *Playing Truant* in London, held at Gasworks from late 2012 to early 2013, Husni-Bey traced on the walls a timeline of the reforms approved by the British Department for Education from the 1970s onward (*Policy, Benchmark, Criteria* [2012]), and presented this chronology in association with a documentary made by William Tyler Smith on a progressive *free school*, Summerhill at Leiston in Suffolk.

Theory and practice are interwoven in Husni-Bey's work, with wide-ranging

Lane Live Archive, 2009-12, dedicato a una cooperativa di residenze popolari, abbattute per far posto alle olimpiadi londinesi; proprietà privata (*White Paper: The Law*, 2015, una «convenzione sull'uso dello spazio», presentata a Utrecht presso Casco, nata dal divieto di squatting introdotto in Olanda nel 2010 e redatta collettivamente per mesi, attraverso meeting svoltisi a Utrecht, Amsterdam, Rotterdam e Maastricht con comitati di giuristi, occupanti, rifugiati, accademici, attivisti); gentrificazione (*White Paper: The Land*, 2014, sviluppato per lo spazio cairota Beirut e legato allo sviluppo di un faraonico piano metropolitano al Cairo); precarizzazione e futuro (*4 Atti sul lavoro*, 2016, quattro tavoli di discussione dedicati a lavoro come ideologia, lavoro e automazione, lavoro domestico e coworking, lavoro e diritti, curati a Bologna da Martina Angelotti); democrazia diretta ed esercizio del potere (*Agency – Giochi di potere*, 2014, un gioco di ruolo svoltosi al MAXXI di Roma, che ha coinvolto trentacinque studenti del liceo Manara, suddivisi in gruppi omogenei di politici, giornalisti, operai, attivisti e banchieri); libertà di espressione e linguaggio massmediatico (*La luna in folle*, 2016, una pièce teatrale scritta in collaborazione con Synopsis, Tutto il Nostro Folle Amore [Teatro Valle], Gabinete Italia, Eyes Wild Drag e Compagnia Ragli, allestita e filmata presso il MAXXI).

Nei workshop, Adelfa propone ai partecipanti di ripensare un paradigma o sistema di valori, filtrandolo attraverso le proprie esperienze fisiche, emotive, conflittuali, poste a diretto confronto con quelle di altri individui. Innesca

goals: in addition to education, the artist has focused on an array of topics. For example, *Clays Lane Live Archive* (2009–12), which is dedicated to a housing cooperative that was demolished to make way for the site of the London Olympic Games, considers the right to housing. Private property, on the other hand, is the primary focus of *White Paper: The Law* (2015), a “convention on the use of space” presented at Casco in Utrecht following the ban on squatting introduced in the Netherlands in 2010 and drawn up collectively through meetings held over the course of many months in Utrecht, Amsterdam, Rotterdam, and Maastricht, with committees composed of jurists, squatters, refugees, academics, and activists. *White Paper: The Land* (2014), which was developed for the Beirut art space in Cairo and linked to the drafting of a lavish metropolitan plan for the city, addresses gentrification, while job security and the future are the themes of *4 Atti sul lavoro* (2016), four discussion panels on work as ideology, work and automation, housework and coworking, and work and law, curated in Bologna by Martina Angelotti. Direct democracy and the exercising of power form the dual focus of *Agency – Giochi di potere* (2014), a project for Rome’s MAXXI involving thirty-five students from the Manara high school, split into groups that were assigned the roles of politicians, journalists, workers, activists, and bankers. And, finally, freedom of expression and the language of the mass media are at the core of *La luna in folle* (2016), a play written in collaboration with Synopsis, *Tutto il Nostro Folle Amore* (Teatro Valle), Gabinete Italia, Eyes Wild

processi di autocoscienza per ricordarci che norme e leggi non sono entità astratte, ma nascono dallo stratificarsi delle casistiche e dai mutamenti in atto in una collettività, e che, collettivamente, si può tentare di «far andare via il dolore». L'utilizzo di strumenti, pratiche ed esercizi teatrali le serve a mettere in gioco la presenza del corpo e dei suoi linguaggi, sia nel corso degli incontri, sia in seguito, quando il precipitato formale dell'esperienza laboratoriale (video, installazione, foto, soundwork, testo) ne restituisce il senso al pubblico, documentando processi nei quali l'oralità e la materializzazione del linguaggio svolgono un ruolo determinante. «Questa stanza senza pareti si fa allora corpo, i moduli ne sono lo scheletro e noi ne siamo a un tempo gli organi, il sangue, i muscoli. È proprio come accade a questo corpo, la cui pelle si lascia penetrare dallo sguardo dei passanti, allo stesso modo, a noi che lo abitiamo viene impossibile nascondere il nostro intimo, che trapela tra le vie di questo mercato delle azioni. Per stare al gioco dobbiamo accettare questa condizione di esposizione», ha scritto Bianca Frasso⁷, una delle partecipanti a «Questa non è una classe: riconoscere l'intersezionalità» (2016), come l'artista ha intitolato il suo seminario presso l'università Bicconi di Milano, all'interno del progetto *The Classroom*, a cura di Paola Nicolini, Giovanna Silva e Giulia Mainetti.

A emergere dalla massa delle narrazioni individuali, per effetto malefico, è un disagio collettivo, spesso represso. «In questo senso, a essere sottorappresentato non è tanto uno specifico evento storico né le persone che l'hanno vissuto, ma

Drag, and Compagnia Ragli, and staged and filmed at MAXXI.

Husni-Bey proposes that the participants in her workshops reconsider a paradigm or set of values, filtering it through their own physical and emotional experiences, their own encounters with conflict, as directly compared with those of other individuals. She ignites processes of self-awareness to remind us that rules and laws are not abstract entities but arise from layers of history and the changes underway in a community, and that it is possible, collectively, to try to "make the hurt go away." The use of theatrical means, practices, and exercises allows her to bring into play the presence of the body and its languages, both during the meetings and afterward, when the formal precipitate of the workshops (videos, installations, photos, sound works, texts) serves to convey the meaning of such a presence to the public, documenting processes in which orality and the materialization of language play a decisive role. "So this room without walls becomes a body, the modules are its skeleton and we are at once its organs, its blood, its muscles. And just as happens to this body, whose skin allows itself to be penetrated by the gaze of passersby, it becomes impossible for us who live in it to conceal our innermost part, which leaks out among the streets of this market of actions. To play along we have to accept this condition of exposure," writes Bianca Frasso,⁷ who participated in a 2016 seminar led by Husni-Bey. Titled *This Is Not a Classroom: Recognizing Intersectionality*, this seminar was held at Bicconi University in Milan as part of *The Classroom*, a project

rità
in atto
ia il
nettere
scon-
riale
obblico,
guaggio
a corpo,
angue, i
nettare
se impos-
ato delle
sizione),
lasse:
i semina-
Classroom.

tico, è un
presentato
auto, ma

er a
emotional
d with
i remind
of history
illectively,
res, and ex-
languages,
e of the
to convey
s in which
his room
are at once
those skin
npossible
among the
s condition
inar led by
r, this sem-
m, a project



Adelita Husni-Bey, *White Paper: The Land* [Carta Bianca: la terra], 2014–2016, veduta dell'installazione a Casco, Office for Art, Design and Theory, Utrecht, Paesi Bassi

Adelita Husni-Bey, *White Paper: The Land*, 2014–16, installation view at Casco, Office for Art, Design and Theory, Utrecht, the Netherlands.

è tutto ciò che è stato sistematicamente represso in quanto non in linea con la visione neoliberale della realtà», spiega Husni-Bey in un'intervista³. Un elemento rimosso, sepolto, ma irriducibile, legato all'inconscio, al non dicibile e al «magico», che esprime una dimensione radicalmente umana. Ernesto de Martino sosteneva che l'umanità faccia ritorno al «pensiero magico» ogni volta che si verifica una «crisi della presenza», ovvero quando l'esistenza della nostra specie sulla Terra sembra soggetta a forze incontrollabili, che portano allo sfaldamento

organized by Paola Nicolini, Giovanna Silva, and Giulia Mainetti. What emerges from the mass of individual accounts, as an effect of the Socratic method, is a collective—and often repressed—unease. “In this sense, the under-represented is not so much the specific historical event or those who can lay a claim to that experience. Instead, it is that which has been suppressed systematically as it does not fit in neatly in the neoliberal vision of reality,” explains Husni-Bey in an interview³ it is an element that, though repressed and

della cosmogonia corrente, cioè alla fine del mondo: «una possibilità antropologica permanente, che travaglia tutte le culture umane». Ora che lo spettro dell'Antropocene e della catastrofe ecologica globale incarnano minacciosamente un'apocalissi contemporanea, «il nostro ritorno al magico deve mediare il progresso dell'autocoscienza della cultura occidentale» e delle «sue logiche di sfruttamento senza freni.

Negli ultimi anni Husni-Bey si è mossa verso una disanima della «risorsa umana», intesa letteralmente come capitale energetico del corpo, spinto a un consumo iper-accelerato e soggetto a un crescente rischio di alienazione, individuando nel burnout e nella depressione sintomi, anziché conseguenze, della crisi in atto. Credo che in questa evoluzione emerga una componente autobiografica del suo lavoro, che nell'arco del tempo va componendosi come un potenziale autoritratto, nel quale l'identità del soggetto si definisce attraverso la relazione con l'altro, l'ascolto, la complicità e la condivisione. Un autoritratto polifonico come quello di Carla Lonzi⁶, nel quale l'autore assume corpo e peso attraverso la sua capacità di interrogarsi, ricucire frammenti di dialoghi, farsi coinvolgere, stabilire una dimensione intima. Un lavoro che passa attraverso molte parole e senz'altro molti silenzi, perché non tutto va portato alla luce, documentato, radiografato e sovraesposto. «Non voglio fare man bassa di tutto. Per me conta l'idea che ci sia una fruibilità pedagogica, che chi vede un lavoro possa sentirsi parte e al tempo stesso chiedersi come comunica con gli

buried, is implacable, and is linked to the unconscious, the unsayable, and the "magical," expressing a radically human dimension. Ernesto de Martino argued that humanity goes back to "magical thinking" every time there is a "crisis of presence"—that is, when the existence of our species on Earth seems subject to uncontrollable forces that lead to the breakdown of the current cosmogony, in other words, to the end of the world: "a permanent anthropological possibility that troubles all human cultures."⁵ Now that the specter of the Anthropocene and global environmental catastrophe menacingly incarnate a contemporary apocalypse, "our return to magic should mediate the progress of self-awareness in Western culture"⁶ and its logic of unchecked exploitation.

Over the past few years, Husni-Bey has moved toward a close scrutiny of the "human resource"—understood literally as the body's store of energy, driven to hyper-accelerated consumption and subject to a growing risk of alienation—identifying burnout and depression as symptoms, rather than consequences, of the crisis underway. I believe that what is emerging in this process is an autobiographical component of her work—one that, over the course of time, is taking on the form of a potential self-portrait, in which the identity of the subject is defined through the relationship with the other, through listening, complicity, and sharing. It is in the vein of a polyphonic self-portrait like that of Carla Lonzi,⁶ in which the author takes on substance and weight through her ability to question herself, to cobble together fragments of dialogue, to become

po-
no
a-
liare
he di

un
indi-
ella
-
un
erso
tratto
peso
arsi
ro
ce,
tutto,
voro
n gli

i the
rgued
is of
bject
gony,
ss/bill-
pocene
ary
reiness

f the
riven
.
inse-
rocess
se of
ity of
tering,
that of
her
come

altri, come avviene la produzione del linguaggio in una dimensione collettiva», mi ha detto Husni-Bey.

Riappropriarsi di una visione alternativa dell'educazione è anche un modo per ripercorrere le tappe della propria (che per l'artista è passata attraverso paesi diversi come Italia, Libia, Gran Bretagna e Stati Uniti, e i rispettivi sistemi scolastici, pubblici e privati), sanarne le lacune, forse mettere a fuoco le ragioni della propria insoddisfazione nei confronti dell'ordine costituito. Confrontarsi con il terreno vago dell'adolescenza comporta il rifare i conti col proprio passato recente. La *teen age* è quella fase di «adattamento alla realtà», come la definiscono gli psicologi, nella quale il sé inizia a darsi confini, paletti e muri perimetrali, per edificarsi più solidamente ed esprimersi con più convinzione, ma anche per contenere il senso d'insicurezza che nasce dalla perdita dell'onnipotente pensiero magico dell'infanzia. Per contrapposizione, è anche il momento nel quale più potente è l'impatto del «volontarismo magico», come lo definisce David Smail, ovvero il dogma liberista in base al quale ogni individuo avrebbe il potere/dovere assoluto di fare di sé un successo, indipendentemente dalle condizioni nelle quali si trovi a nascere, crescere e vivere, come se la sola pratica del pensiero positivo bastasse a risolvere ogni difficoltà e contraddizione. Allora, il timore del fallimento, lo spettro di una vita da loser s'ingigantisce fino a diventare angoscioso.

involved, to establish an intimate dimension. It is an act of labor that entails many words and undoubtedly many silences, as not everything should be brought to light, documented, X-rayed, and overexposed. "I don't want to resack everything. For me what counts is the idea that it should be of pedagogical use, that those who view a work can feel themselves to be part of it and at the same time ask themselves how to communicate with others, as happens with the production of language in a collective dimension," Husni-Bey told me. Taking back possession of an alternative vision of education is also a way of retracing the stages of one's own education (which the artist received in a series of different countries—Italy, Libya, Great Britain, and the United States—and their respective public and private school systems), filling in the gaps, perhaps bringing into focus the reasons for an impatience with the established order. Tackling the vacant lot of adolescence means looking back at her own recent past. The teenage years are a phase of "adaptation to reality," as psychologists define it, in which the self begins to set boundaries, impose restrictions, and build outer walls in order to make itself more solid and express itself with more conviction, but also to contain the sense of insecurity that stems from the loss of the all-powerful magical thinking of childhood. As a counterbalance, it is also the moment in which the impact of "magical voluntarism," as David Smail defines it, "is at its most powerful—that is, the neoliberalist dogma that everyone has the absolute power/duty to be a success, regardless

Per registrare i passaggi di crescita e complessità dell'opera di Husni-Bey, basta porre a confronto due video come *Postcards from the Desert Island* (2011) e *After the Finish Line* (2015). Nel primo, girato all'École Vitruve di Parigi (una scuola pubblica sperimentale, fondata nel 1962 da Robert Cloton, paladino dell'Éducation nouvelle), un gruppo di ragazzi di età compresa tra i sette e i dieci anni costruisce con le proprie mani un'isola immaginaria, che è anche una libera repubblica infantile. Nell'arco di tre settimane di laboratorio, inserito nel programma didattico della scuola (il cui fine dichiarato è far sviluppare agli studenti riflessioni soprattutto intorno ai temi della cittadinanza e dell'autonomia), l'artista



Adelita Husni-Bey, 2015. Veduta dell'installazione, 11^a Biennale di Gwangju, 2016

Adelita Husni-Bey, 2015. Installation view, 11th Gwangju Biennial, 2016

of the conditions in which she or he is born, grows up, and lives, as if the mere practice of positive thinking were sufficient to overcome every difficulty and contradiction. As a result, the fear of failure, the specter of living life as a loser, is magnified to a distressing degree.

To see the extent to which Husni-Bey's work has grown in complexity, it suffices to compare two videos such as *Postcards from the Desert Island* (2011) and *After the Finish Line* (2015). In the first, shot at the École Vitruve in Paris (an experimental public school founded in 1962 by Robert Cloton, champion of

Bey, hasta
ci) e *After*
i scuola
d'Éduc-
ci anni
libera
nel pro-
gli studenti
sia), l'artista



is if the mere
fficulty and
life as a loser.

exity, it
ford (2013)
ve in Paris
, champion of

rihara Casaverchia

filma i bambini mentre stabiliscono le proprie regole, si misurano col tema del conflitto e della punizione, con la suddivisione dei ruoli e delle responsabilità, con gli stereotipi di genere, con esiti in contrasto con gli scenari cupi e totalitari de *Il signore delle mosche* di William Golding. In occasione della mostra a Gasworks, il video era presentato in contrappunto a un filmato educational americano degli anni cinquanta, *Holiday from Rules?*, nel quale un gruppo di quattro ragazzi, due maschi e due femmine, si trasporta con l'immaginazione su un'isola da cartoon (tutte le scenografie sono, letteralmente, sagome stilizzate in cartone dipinte a mano, come per una rappresentazione scolastica) dove le regole non esistono. Vivono un'esperienza pericolosa e frustrante, che li spinge a desiderare presto di tornare indietro (« invece di stare qui a inventarci tutte queste regole, perché non ce ne torniamo a casa dove ne abbiamo già? ») – al sicuro, insomma, nell'America maccartista del dopoguerra, ossessionata dal terrore dell'altro e del nemico. *After the Finish Line*, esposto nella mostra « Movement Breaks » presso la sede di San Francisco della fondazione KADIST nel 2016⁸, fissa l'obiettivo sui dettagli dei movimenti di alcuni giovani atleti, filmati in un mall deserto di Cupertino, mentre le loro voci raccontano l'esperienza condivisa del trauma fisico (e psicologico) conseguente a un infortunio, interrogandosi insieme sul senso della competizione, sull'educazione al sacrificio di sé e sulla retorica fondativa della dicotomia winner/loser. Si chiedono perché un atleta debba competere sempre e comunque, anche quando fa parte di una squadra e

the progressive education movement known in France as *Éducation nouvelle*), a group of students aged between seven and ten construct with their own hands an imaginary island that is also a free children's republic. Over the course of the three-week workshop, included in the school's teaching program (whose declared aim is to get the students to reflect on themes such as citizenship and self-sufficiency), the artist filmed the children as they made their own rules and dealt with questions of conflict and punishment, with the division of roles and the sharing of responsibilities, and with gender stereotypes. The results were in marked contrast to the grim, totalitarian scenarios of William Golding's *Lord of the Flies*. In the exhibition at Gasworks, the video was juxtaposed with *Holiday from Rules?*, an American educational film of the 1950s in which four children — two boys and two girls — are transported in their imagination to a cartoon island (the scenery consists, literally, of hand-painted, stylized cardboard cutouts, as if for a school play) where there are no rules. Their experience is a dangerous and frustrating one, which soon makes them want to go back ("Instead of making up a lot of rules, why don't we go home where we already have them?") to the safety, in short, of postwar McCarthyist America, obsessed with terror of the other and the enemy. In *After the Finish Line*, shown in the exhibition *Movement Break* at the San Francisco location of the KADIST foundation in 2016,⁸ Husni-Bey trained her lens on details of the movements of young athletes, filmed at a deserted mall in Cupertino, while, by means of voice-over,

Adelita Husni-Bey,
Postcards from the Desert
Island [Cartoline dall'Isola
deserta], 2011

gli/le è stato insegnato che deve subordinare i propri interessi a quelli del team. Eppure l'etimologia di *competere*, si sente dire ad Adelita in un frammento del video, è «to strive together» (andare, sforzarsi insieme). Della mostra di San Francisco faceva parte anche una serie di lavori su carta, tracciati dall'artista in collaborazione con la terapeuta Caron Bush, sia seguendo il profilo dei corpi dei partecipanti a una serie di sedute aperte, sia evidenziando assieme a loro i punti precisi nei quali il dolore fisico e l'obbligo a performare (anche compiti lavorativi, non solo atletici) entravano in collisione. E poi c'era, per una volta in prima linea, anche Adelita. Il libretto *In the Cloud* è una trascrizione delle sue sedute con una terapeuta cognitivo-comportamentale, durante le quali mette a nudo le proprie ansie da prestazione, il desiderio di sottrarsi al ritmo ordinato delle consegne e delle deadline, il bisogno di ritagliare spazio per sé al di fuori dei ritmi forsennati di una catena di produzione artistica (residenze, grant, mostre, fino a tredici in un anno, tutte necessarie ad alimentare le tappe successive della carriera) dominata dalle stesse logiche di mercato iper-accelerate che l'artista vorrebbe mettere in discussione con i propri progetti.

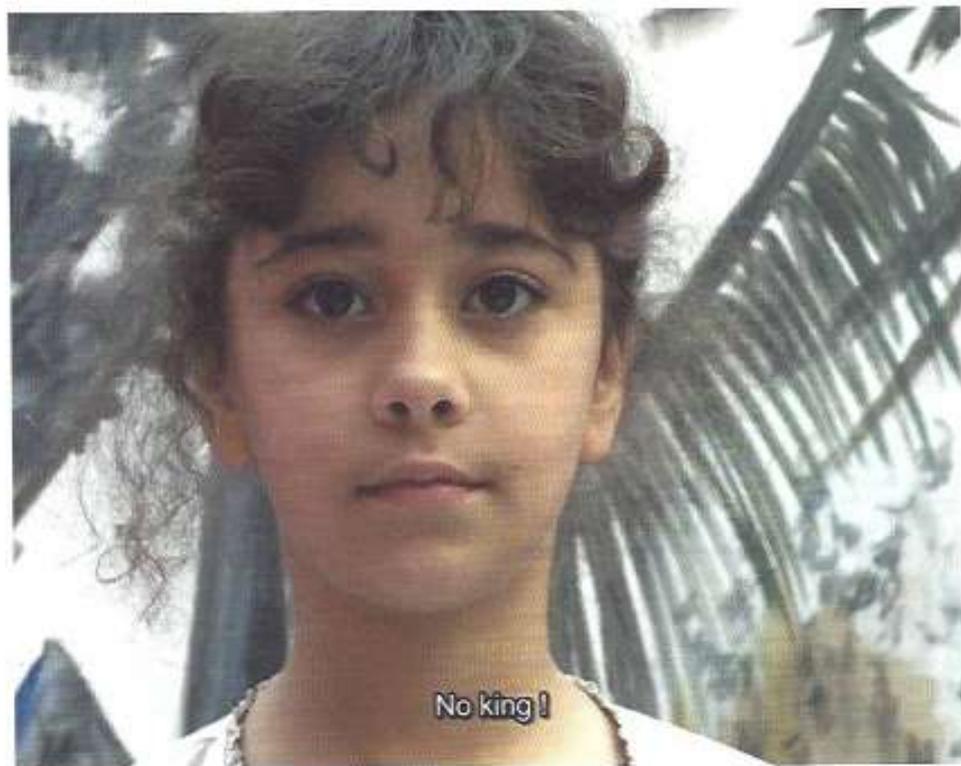
È, di nuovo, un'occasione per riappropriarsi di sé a partire da sé, dall'accettazione delle contraddizioni insite nella propria posizione e delle mediazioni da accettare rispetto alla fatica degli orizzonti utopici. Un altro modo per implicarsi/coinvolverci, scendere dal piedistallo e accorciare le distanze, ma anche per partecipare direttamente al processo di «cura»: «C'è questa convinzione

they recount the common experience of physical (and psychological) trauma resulting from an injury, sharing their thoughts about the sense of competition, about training and self-sacrifice, and about the fundamental rhetoric of the dichotomy between winner and loser. They ask themselves why athletes always have to compete, even when they are part of a team and have been taught to subordinate their interests to those of the team. And yet the etymology of "compete," we hear Husni-Bey say at one point in the video, is "to strive together." The San Francisco exhibition also included a series of works on paper, in which the artist, in collaboration with the therapist Caron Bush, traced the outlines of the participants' bodies in a series of open sessions, emphasizing the exact points where physical pain and the requirement to perform—at work as well, and not just in sport—collided. Husni-Bey herself has also been, for once, on the front line. The booklet *In the Cloud* (2016) is a transcription of her sessions with a cognitive behavioral therapist during which she reveals her own anxieties over performance, her desire to get away from the orderly rhythm of deliveries and deadlines, and her need to create space for herself outside the mad pace of a chain of artistic production (residences, grants, and exhibitions, as many as thirteen in a year and all necessary to keep the successive stages of a career on track) dominated by the same hyper-accelerated logic of the market that the artist is trying to question with her own projects. These sessions are, once again, an opportunity to reappropriate oneself by

el team.
to del
ian
tista in
rpi dei
i punti
avora-
n prima
ndute
rudo
delle
i dei
nostre,
ive del-
l'artista

etta-
ini da
mpli-
anche
one

uma
petition,
the
s al-
a taught
gy of
to-
paper,
ed the
izing
-at
so been,
ion of
reals
iderly
self
is, and
succes-
ed logic
i.
by



radicata nel profondo di ciascuno di noi. Ha a che vedere con il fallimento, e ci dice che quando falliamo dobbiamo essere più forti, più aggressivi, migliori, più efficienti, più maschili ecc., e ci fa sentire unici. Suppongo stiano qui le radici della competizione, nel trovarsi soli contro un'altra persona, oppure uniti ma contro un avversario, entrambi in fase di ripresa o di trasformazione. È un'esperienza che ti isola molto. In parte credo che stia tutto nel comprendere che siamo unità separate, che vengono poi ulteriormente separate da sfere di privilegio, come la classe e il genere ecc. Anche se ovviamente dal punto di vista epistemologico queste differenze ci aiutano a costruire significato, e quindi a fare politics».

starting out from oneself, from the acceptance of the contradictions inherent in one's position and the mediations required with respect to the effort of aspiring to utopian horizons. They are another way of getting involved, of coming down off one's high horse and closing the gap, but also of participating directly in the process of "care." "We have this narrative so deeply rooted inside us. About how we fail, and then how we need to be stronger, and fiercer, and better, and more efficient, and more masculine, etc., and it feels individualizing. I suppose that's where the root of competition lies, in being alone against another or even as a unit but against the opponent or other both in the process of recovery or becoming. It's a very isolating experience. I guess part of it is understanding ourselves as separate units, then further divided by spheres of privilege, like class and gender, etc. Although of course epistemologically these differences help us make meaning, and thus make politics.»

¹ «I came to theory desperate, wanting to comprehend – to grasp what was happening around and within me. Most importantly, I wanted to make the hurt go away. I saw in theory then a location for healing» bell hooks, *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, New York-London, Routledge, 1994, p. 49.

² B. Frasso, *Specie di spazi. Un'aula senza pareti*, in "biancotemae", 31 maggio 2016, <http://www.biancotemae.it/2016/05/31/aula-senza-pareti/>.

³ L'intervista, non titolata e non datata, è pubblicata in "The Inclusion", <http://theinclusion.davidrobertsartfoundation.com/post/45026900989/adelita-husni-bey-shares-an-interview-and-a-report>.

⁴ E. de Martino, *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*, a cura di C. Gallini, Torino, Einaudi, 1977, p. 669.

⁵ Id., *Il mondo magico. Prolegomeni a una storia del magismo* (1948), Torino, Bollati Boringhieri, 1997, p. 5.

⁶ C. Lonzi, *Autoritratto*, Bari, De Donato, 1969; ried. Milano, et al., 2010, con prefazione di L. Iamurri.

⁷ Cfr. M. Fisher, *Why Mental Health Is a Political Issue*, in "The Guardian", 16 luglio 2012, www.theguardian.com/commentisfree/2012/jul/16/mental-health-political-issue.

⁸ Nello stesso anno il video è stato in seguito esposto anche alla 16a Quadriennale d'arte di Roma, «Altri tempi, altri miti», nella sezione *In stato delle cose*, a cura di Marta Papini. Husni-Bey è stata presente anche in altre sezioni della mostra, con le opere *White Paper: The Law* (in *De Rerum Rurale*, a cura di Matteo Lucchetti), e *Agency* (in *La democrazia in America*, a cura di Luigi Fossi).

⁹ Questo brano di *In the Cloud* è riportato alle pp. 10-11 di *Adelita Husni-Bey: A Wave in the Well*, il booklet che ha accompagnato la mostra dell'artista al Sursock Museum di Beirut (21 ottobre 2016 - 30 gennaio 2017), disponibile all'indirizzo https://sursock.museum/sites/default/files/adelita_husni_bey-exhibition_guide-en-for_web.pdf.

¹⁰ bell hooks, *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom* (New York and London: Routledge, 1994), 59.

¹¹ B. Frasso, "Specie di spazi. Un'aula senza pareti," *biancotemae*, May 31, 2016, accessed February 27, 2017, <http://www.biancotemae.it/2016/05/31/aula-senza-pareti/>.

¹² The interview, untitled and undated, was posted on the blog *The Inclusion*, accessed February 27, 2017, <http://theinclusion.davidrobertsartfoundation.com/post/45026900989/adelita-husni-bey-shares-an-interview-and-a-report>.

¹³ E. de Martino, *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*, ed. C. Gallini (Torino: Einaudi, 1977), 669.

¹⁴ E. de Martino, *Il mondo magico. Prolegomeni a una storia del magismo* (Torino: Bollati Boringhieri, 1997), 5. Published in English as *Primitive Magic: The Psychic Powers of Shummu and Sorcery* (Bridport: Prism Press, 1988).

¹⁵ See C. Lonzi, *Autoritratto*, rev. ed. with preface by L. Iamurri (Bari: De Donato, 1969; Milan, et al./Edizioni, 2010).

¹⁶ See M. Fisher, "Why Mental Health Is a Political Issue," *The Guardian*, July 16, 2012, accessed February 27, 2017, <http://www.theguardian.com/commentisfree/2012/jul/16/mental-health-political-issue>.

¹⁷ Later that same year the video was shown at the 16th Rome Quadriennale, *Other Times, Other Myths*, in the section *The State of Things*, curated by Marta Papini. Husni-Bey was also represented in other sections of the exhibition with her works *White Paper: The Law* (in *De Rerum Rurale*, curated by Matteo Lucchetti) and *Agency* (in *Democracy in America*, curated by Luigi Fossi).

¹⁸ This passage from *In the Cloud* is quoted on pp. 10-11 in *Adelita Husni-Bey: A Wave in the Well*, a booklet accompanying her exhibition at the Sursock Museum in Beirut (October 21, 2016-January 30, 2017), https://sursock.museum/sites/default/files/adelita_husni_bey-exhibition_guide-en-for_web.pdf.

Adelita Husni-Bey



Adelita Husni-Bey, *Postcards From the Desert Island*, 2011. Still from SD video, 22:23 min (color, sound).

Performance emerges through and as an act of gathering. There is, furthermore, an intertwined relationship between performance, philosophy and political education, such that pedagogy can be understood as a way of staging acts of worlding through gathering, embodiment, performance and roleplay. At times, these worlds constitute and conjure something illicit, something that cannot be prefigured. In my work, participants commit their own acts of worlding under my invitation and guidance. They convene and practice gathering against the notion of calculated risk, immersed in the incommensurability of what can happen when we come together.

I want to start by thinking about gathering—coming together for Mass or in protest, clouds building up before a storm, or strings being wound together to make rope. Gathering, as an active verb, requires a force that moves everything toward a point. That pull, which is indicative of a willingness and a desire, seems to be the central trait of gathering. While ways for gathering have been (unevenly) altered by the pandemic, the practice and power of gathering has intensified. Struggles against the violence of immiseration have become more visible, present, and active in the wake of George Floyd's murder. We have seen successful campaigns to reclaim vacant homes, calls for rest and pay by essential workers who bear the brunt of this particular crisis, and reconfigured collective calls to abolish the police, rent, and work as we know it. The following five sections are framed by the idea of gathering. When I first presented this text as a talk for the Film and Digital Media Department at the University of California Santa Cruz in November 2020, I imagined it as a kind of litany.

1

After I lost my mother last June, everything took the oceanic shape of grief. It was not as if my grief extended into the world, but as if the world had made manifest its capacity for grief to me. While households routinely gather around the body of the dead, a pandemic's wake without bodies has the capacity to explode the nominal intimacy of grieving into another kind of choir. This transitory, historical moment of mass death—death by erasure through graphs and datasets that offer nothing to grieve—rubs against the incalculable loss and injury enacted on those who are deemed expendable and on the families who are denied their deceased. Is this exploding of individualized grief also a way of expanding the household, at least in the interregnum when there can be no private funerals?

Between February and June 2020, the months between my mother's cancer diagnosis and her death, her care workers and I gathered at her house in Milan. I shared a bunk bed in my childhood bedroom with Yangkyi, who worked half of the night shift with me, while waiting for Veronica, who arrived every day shortly after dawn. Waged labor, stacked on top of blood-family labor, stacked on top of the labor of love of caring for the sick. The *oikos*, the family, the

economic unit, the patriarchal home left without a father, now inhabited by the four of us. One rests, while the others clock in and out of rooms, carefully calculating the risk of existing in the cracks of their care work. Gathered in communion, in love, in exhaustion.

This manifest capacity for grief, rendered raw and thrown into relief by Covid-19, is a result of capitalism's operations of calculated loss—planned forms of risk-taking that lead to what Ruth Wilson Gilmore describes as "organized abandonment." For immunocompromised people with life-long disabilities, like my mother, this reality was true in life, and very true in the hospital room where I was asked if her individual "quality of life," (which was somehow supposed to be constant and which, I, not her, was expected to judge) was: a) good b) satisfactory c) bad. The doctor's question had to do with resources: how many beds were available? How much money had been allocated to care for the sick? It had to do with how the private restructuring of public health along lines of profitability had impacted the linoleum-clad department we were standing in, in front of each other, feeling the manifest grief of the world.

Charles E. Fritz, a sociologist at the University of Delaware with a research focus on the study of disasters, developed a theory of social responses to calamity. Fritz observed that an emergent “community of sufferers” creates a unique “interactional pattern” based on the shared experience of coping with natural disaster. This community, which was forged through suffering, relates in a way that Fritz found to be “therapeutic.” They practice mutual and institutionalized aid, joining together, for example, to rescue people or retrieve household objects from the rubble, to repair damaged roads, and to collectively narrativize the events.

The texture of this disaster has a longer history and origin, beyond the wakes bereft of bodies to grieve. The current pandemic exposes pre-existing forms of quarantine imposed by neoliberalism, a *cordon sanitaire* which institutes everyday life in separation and in competition for survival. Throughout this pandemic, we have witnessed both abandonment and its opposite, global responses that recognized our mutual entanglement. Official calls to sacrifice the most vulnerable by decree continue to be met with resistance through the sustained generation of mutual aid networks (of varying scale and degree), self-organized nurseries, collectively developed and shared online syllabuses, prison revolts, fleeting balcony choirs formed by neighbors across courtyards. Could quarantine, historically a form of social distancing, also engender its opposite—a renewed, therapeutic practice of gathering?

Contrary to Fritz, Italian communist Amedeo Bordiga saw nothing “natural” in natural disasters. Bordiga insisted that capitalism had mastered the development of an “economy based on disasters.” The thousands of deaths during the cholera epidemic in Naples in 1911, or the earthquakes that struck Reggio and Messina in 1908, he wrote in 1951, only amplified a set of specific relations of domination. Government officials in gleaming rubber boots who line riverbanks for photo ops, Bordiga notes, cement the State; abundant charity from the rich cements the function and power of philanthropy; contractors looking to pour more concrete teem with excitement at the sight of mudslides dragging homes and people down a mountainside. If every disaster can be therapeutic, every disaster is an occasion for further exploitation and immiseration too. If according to Fritz our suffering and needs bind us when we gather during and after disasters, Bordiga argues that disaster binds us only insofar as our needs are an expression of our class position. Bordiga thought that the intensification of needs at the apex of disasters could be handled better politically if the origin of the catastrophe was not understood to be located in “nature,” but in the fact that buildings had been constructed with second grade material or too close to rivers known to break their banks.



Screenshot from Workshop: “On Necessary Work,” featuring healthcare workers from the United States and Denmark, April 2020.

I recently facilitated a workshop for healthcare workers who discussed their unease with the emergence of the idea that their work should be equated with sacrifice and remunerated with applause. A nurse described the day in March 2020 when the hospital administration packed up their offices to begin working remotely. In the afternoon, the ghostly upper floors were silent while the ICUs began filling up with rows upon rows of stretchers heavy with wailing patients. Like the burden of risk is placed on those hoisting sandbags on the banks of the swelling river, it fell onto the nurses, by virtue of the “essential” quality of their work,” to keep the hospital going. Narratives produced in times of emergency, like the one of essential workers bare-handedly and heroically countering the fierceness of “nature,” maintain the illusion of the elusiveness of the origin of the crisis, siting it somewhere distant, exotic, unnamable, in misfortune, in God, but not in offices, boardrooms, policies, food production systems, and supply chains.



Pierart dou Tiel, Miniature illustrating the *Tractatus quartus* by Gilles li Muisit (Tournai, c. 1353). Source: Wikicommons.

The epidemiologist Robert Wallace would agree with Bordiga, as he situates the outbreak of Covid-19 not in a Wuhan wet market, but in the boardrooms of US companies where intensive agriculture, deforestation, and mass monoclonal farming are peddled to the rest of the world as unrestricted low-cost, high-yield profit-making programs. The ideologues and pioneers of these programs are shielded from risk. But risk does not just evaporate, it is shifted onto necessary workers remunerated with applause, onto emergency workers hauling sacks of sand erecting very temporary dikes, onto the corpses missing from their wakes and families left without bodies to grieve.

In September 2020 I was hired to teach art students on Zoom who were, like me, confined to their rooms across the United States. Six months after gathering around my mother’s missing body, I gathered with them under different, but similarly unideal circumstance to learn. In the Zoom meeting room, supposedly a classroom, I teach about a school set up by enslaved and recently freed people between 1819 and 1865 in Savannah, Georgia. I have no images to screen-share as none remain. I tell my students I can only assume these gatherings operated out of a shared grief and as a form of therapy in the midst of the entirely man-made calamity of slavery. From the rubble of that shared condition emerged, I would like to think, a kind of gathering that brought solace and tools with which to carve a chance to live or refuse a chance of dying. I tell my students as we gather in our Zoom room that the participants of these schools referred to them as “stealin’ the meetin’.” The officious nature inherent in the term “school” can be stolen, repurposed, brought underground—the mark and ethos of liberatory pedagogy is always prefigured as an assembly of accomplices committing some kind of transgression, and this transgression is the mark of political education.

While researching the AIDS crisis in New York for this class, I recalled a scene in the documentary *United in Anger: A History of ACT UP* (dir. Jim Hubbard, 2012) where protesters gather in front of the White House lawn. Reaching between the iron bars of the monumental gates, their clenched fists scatter the ashes of lovers, brothers, sisters, and friends at the President’s feet. Three hundred and fifty-six years earlier, in 1631, the mayor of Monte Lupo, a plague-stricken town in Tuscany, wrote to the Magistracy in Florence complaining that the gravediggers contracted by the town to bury the dead are refusing to dig graves. They too, like the activists in 1992, gathered at the gates of power, this time threatening to leave the dead in front of the mayor’s house if their salaries were not promptly paid. As the “essential workers” of 1636, the gravediggers of Monte Lupo gathered in strike, one of the oldest forms of gathering, and refused to bury the dead. In doing so, they not only performed refusal, but built a therapeutic relation through and in the midst of a disaster—against the equation of alienated labor with sacrifice that gets remunerated with applause. The disaster of the plague in Monte Lupo made manifest the problem of unpaid work, like the disaster of AIDS made manifest the problem of unequal care. Monumental loss revealed to both the gravediggers and the activists that their position could be wielded in common. They will not bury their dead. I imagine an allegory where the gravediggers of Monte Lupo, the activists, and the nurses from the workshop gather at the President’s gates to demand a chance to live or perhaps to refuse a chance of dying.



Ashes Action, c.1992. Retrieved: <https://actupny.org/campaign96/OctoberActions.html>, Act Up Historical Archive.

In 1378, the Florentine elite, accustomed to waves of plague periodically hitting the city, took off en masse to isolate in their countryside homes. Depictions of the Wheel of Fortune are scrawled on doors in areas of the city inhabited by laborers. According to the historian Sheldon Watts, any rumors of the plague were met with the recurrent motto “Flee early, flee far, return late.” Rebellious woolworkers who had been denied any kind of political representation through the guild system by the Patrician oligarchy violently overtook the empty government buildings and released inmates from prisons as they stormed the city. The revolt, borne out of unsustainable burdens of debt and taxation, lasted several months and led to a shift of power relations in favor of the Ciompi, laborers not represented by any guilds—the working class. While current imaginaries detestations of radical change in favor of producing the myth of a “return to normality,” I reminded my students on Zoom that these moments of refusing the possibility of dying are entangled with the creation of new conditions for living.



Adelita Husni-Bey, Chiron, 2018.
Still from single-channel 4K video, 18:13 min. (color, sound).

Twenty years after the publication of Fritz's study, I am contracted to develop a workshop for UnLocal, a New York-based organization offering pro-bono legal aid to migrants facing deportation. The power invested in them by law is the power of changing a life's trajectory, and that power is overwhelming, paradoxical, too hard to endure. I propose holding the workshop at night, with the lights off, in their offices. We move in the hallways, navigating between desks stacked with towering files spitting tongues of paper. In the dim light of the exit sign, the participants talk to me about the transactional nature of the word "client" and how the sharp edge of the juridical marks this relationship. I suggest trying to understand the complex relation of dependency between them and their "clients" through movement instead of words. We employ Augusto Boal's "person-person" technique, where two bodies become increasingly entangled through a series of instructions. Feeling the pressure of one's leg against one's arm draws attention to the distinction between support and imbalance, and it is perhaps a way of saying that support and imbalance are always in conversation. When practiced together, entanglement can offer the warmth of eroticism and intimacy, and at the same time the possibility of collapsing or falling to the ground. What comes of playing roles for, against, with each other—in contrast, in grief, in labor, in a choir, erupting from the seam of alienated life?



Adelita Husni-Bey, After the Finish Line, 2015.
Still from 4K video, 12:39 min. (color, sound).

Eighteen years after the publication of Fritz's study, two years before the scene above, I am standing with a group of young athletes in a disused mall in Cupertino. I have gathered these athletes through an open call looking for young people who want to discuss the problems of competition, the unsustainability of a model that asks you to run, leap, and dethrone others—until you break. We use poetry to chronicle injury, and the poetry of collective injury to chronicle some kind of repair. The workshop consists of varying techniques of worlding, originating in the crack of

the unendurable and the unnamable. Participants perform ritual gestures of their respective sport, seconds before the ritual of competition begins: adjusting swim caps in front of imagined Olympic pools, stretching, getting into a crouch start position before a sprint, pulling up knee guards. These gestures are an extrapolated sequence drawn from the imaginary of success their bodies have been trained in, which now excludes the race and calls for a different ending. We mark the beginning of another trajectory from within the crack, from the broken arm, the shin splint, the concussion, as an act of worlding that flees forced individuation. These modes of learning, gathering through embodied pedagogy (a memory in the contactless world of the pandemic), remind me that contagion and contact share the same root, *con-tangere*, to touch, to move, to affect, to influence, to perturb, to involve each other. Gathering—coming together for Mass or in protest, clouds building up before a storm, or strings being wound together to make a rope.

Italian philosopher Antonio Gramsci described a moment during which the different social, political, economic, and ideological contradictions at work in a society erupt together in a "conjuncture" producing a momentarily specific and distinctive character that can never be repeated. Thinking of history as a succession of these conjunctures, like volcanic nodes in a network, I imagine a series of overlapping processes interwoven via their dysfunctions, set alight by their contradictions. Akin to the act of rubbing sticks together, which will eventually start a fire, these autonomous forces convene, conjure, and mobilize over the progeny of earlier crises, genealogies of previous volcanic eruptions, spreading their ashes on the smoldering embers of the past.



Members of the Ustica Prison School, Ustica, c.1926. Retrieved: https://www.ansa.it/canale_viaggiart/it/regione/sicilia/2019/10/18/a-ustica-un-laboratorio-antifascista_cddf86e1-df6a-4e30-9f6b-ac3db4f30f49.html

Bordiga, who believed there was nothing "natural" in natural disasters, and Gramsci were both arrested and exiled by the fascist regime on the remote Italian island of Ustica, off the coast of Sicily, in 1926. Ustica was a penal colony at the time, inhabited by political prisoners, convicts, and fishermen and their families who roamed the island in partial freedom. In the six weeks between his arrival and his ten-year imprisonment in Milan (where he would begin writing his *Prison Notebooks*), Gramsci, alongside Bordiga and other exiled communist intellectuals, funded the Ustica Prison School. Piero Straffa, an economist and friend of Gramsci's set up an account for him in a Milan bookshop to supply the school with materials. Catering to the island's prisoners and other inhabitants, held in courtyards and under trees in the village square, the school emerged from the rubble of that shared condition—a kind of gathering that brought solace and tools with which to carve a chance to live, or refuse a chance of dying.

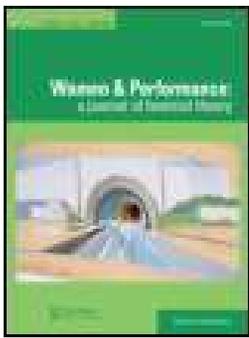
Throughout this text I have argued that gathering, sometimes under the guise of pedagogy, under the guise of

protest, or under the guise of striking, is a way of understanding, refuting, reorganizing, and acting in opposition to the isolating injury of institutionalized abandonment. I have shown that political education always stages, through gathering, through embodiment, through performativity and roleplay, acts of worlding that constitute and conjure illicit worlds—participants which commit their own acts of worlding convene and practice gathering against the notion of calculated risk, immersed in the incommensurability of what can happen when we gather.

Alongside this illicit scene I see, through a lifetime of caring for and with my mother, how debility has always offered a radically different ethics of living. I want to return to the scene I mentioned at the beginning of the text; in the hospital where my mother died in June 2020 I was asked to describe her "quality of life." Eva Feder Kittay, writing from the reversed position of a mother caring for and with her disabled daughter, recognizes that unequal care is practiced every day in their relationship. Here, "quality of life" is a shared project and not an individuated metric in the grand operation of risk calculation. This form of unequal care keeps both mother and daughter alive, in conversation with Marx's envisioning of a post-revolutionary society that will inscribe its banners with the motto "From each according to his ability, to each according to his needs!" In opposition to risk calculation, which will inevitably perform an uneven subtraction of life and livelihood from our shared social sphere, I want to end by asking the following question: How will we gather if we reimagined gathering through the expansiveness of the world's manifest capacity for grief, if we reimagined gathering through the fact of debility, accepting gathering as an act of unequal care, if we reimagined gathering against the violence of immiseration and organized abandonment, under the current historical conjuncture, stealing meetings in this ever-expanding penal colony as rivers swell and break their banks once more?

A version of this text was presented as a lecture for the Film and Digital Media Department at the University of California Santa Cruz on November 18th, 2020. Thank you to Suzy Halajian and Marilia Kaiser for extending this invitation.

Adelita Husni Bey is an artist and pedagogue interested in anarcho-collectivism, theater, law and urban studies. She organizes workshops, produces publications, gatherings and exhibition work focused on using non-competitive pedagogical models through the framework of contemporary art. Working with activists, architects, jurists, schoolchildren, spoken word poets, actors, physical therapists, athletes, teachers and students across different backgrounds the work gives rise to political articulations of collectivity.



Justice and injury: interview with Adelita Husni Bey

Noam Segal & Adelita Husni-Bey

To cite this article: Noam Segal & Adelita Husni-Bey (2021): Justice and injury: interview with Adelita Husni Bey, *Women & Performance: a journal of feminist theory*, DOI: [10.1080/0740770X.2020.1869419](https://doi.org/10.1080/0740770X.2020.1869419)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/0740770X.2020.1869419>



Published online: 26 Feb 2021.



Submit your article to this journal [↗](#)



View related articles [↗](#)



View Crossmark data [↗](#)

Justice and injury: interview with Adelita Husni Bey

Noam Segal* and Adelita Husni-Bey

Independent Researcher



Figure 1. Blue still with 3 figures. Source: *Chiron*, video still, 2018, 4K video, 18:13 min. Courtesy the artist and Galleria Laveronica.

In 2017, Raoul Anchondo and Christian Diaz, board members of New York-based migrant advocacy organization UnLocal, began conversations with pedagogue and artist Adelita Husni Bey, commissioning a workshop in 2018 on behalf of the organization to explore feelings of emotional depletion among its legal aid staff. During the workshop, Husni Bey employed performance as a pedagogical method, drawing on histories of political theater for her methodology, making connections between performativity, law, and injury. The resulting 18 minute film-installation is displayed in a large darkened room, laden with stage-like platforms and a “forest” of semi-transparent, luminescent banners hanging from the ceiling, that have to be traversed to reach the screening area. The banners are emblazoned with extracts of immigrations acts from the 1880s to 2017, forming ghostly connections in the dehumanizing language of law between past and

*Corresponding author. Email: noamsgl@gmail.com

current struggles for mobility. The work was premiered at the New Museum (New York, January 2019) and was on view at RedCat (Los Angeles, September 2019–January 2020).

Noam Segal: What struck me about this collaboration was the willingness of a legal services provider to integrate an artist’s ethos into their working process. I wanted to address these questions with you, in light of our mutual experience of the United States as a new home.

While there is no equivalence in the precarity and the degree of brutality bodies are subject to, a common denominator seems to be the weaponization of time, in that it is “acceptable” to make the other wait – this doesn’t appear to be violent or a breach of one’s humanity at first, but it often results in processual violence. Can you talk about the ways in which these acts unfold through the conversation you held with the team at UnLocal?

Adelita Husni Bey: I want to specify that I am not attempting to speak for experiences I cannot possibly fathom. *Chiron* was born out of conversations with the group of legal advocates who commissioned it, and it is in conversation with them that I gained some insights on the personal process and legal procedures of immigration, to which I and you too – in less painful ways, with less at stake – have been subjected to in the U.S.¹

I want to point out that foreign bodies are not only made to wait, sometimes indefinitely, but during their processing they are also “weighed,” as if “heavier” materially than those marked by citizenry. The weight of the body that doesn’t belong is also the fantasy of a mass that cannot be lifted, or a mass that weighs the rest of the social body down. Under Section 212(a)(4) of the Immigration and Nationality Act (INA), bodies inscribed with the potential of becoming a public charge or a social burden are flagged as inadmissible, as already too heavy. The suspended, heavy body sinks below the surface of the visible – it sinks into a place where it can both be held and where it cannot be helped, below the surface that other bodies walk upon, bodies who have been promised rights. This reference to the inadmissible weight of the other is really a desire to cut the other loose and not recognize our cohabitation. It is also a way to inscribe the other with something that is already too much, something that doesn’t fit into neoliberal procedures and operations. “Weighing the weight” of one’s claim to stay, is often used to exacerbate the conditions of those who are held hostage to the proceedings. A lawyer at UnLocal – the group I worked with for *Chiron* – described this tactic as “waiting people out.” After 10 years of holding on, some people who were initially looking to call the US their home had begun to build a life elsewhere and dropped out of the process altogether.

Then there is the brutal form of detention, at sea, in detention centers, which is the place where those who have no recourse are held, because “holding out of sight” – often indefinitely – is more justifiable than removing or denying.

NS: Is this why you chose to refrain from including images of spaces of detention in *Chiron*?

AHB: I think it is important to see immigration as more than an image of prostration, the image of the detention center – the image of the border – the image of the wall, and think of it, instead or in addition, as networks of disciplinary power and capital flows. The work of

Angela Mitropolous is very helpful in this respect: she situates the border in relation to a larger *industrial detention complex*, extracting value from bodies *en masse*.² As Mitropolous points out, the “bed quota” that ICE has to fulfill annually since its introduction in 2009 is a quantifiable measure for this industry, where every bed has a price tag, where each detention center profits from every single body that it captures, detains and processes. Her analysis lets you see the situation structurally. On a political level, shifting our attention from morally obscene images from the border (cages, teargas, walls), all centered on the spectacle of someone else’s suffering, allows us to stop perpetually victimizing those who are already brutalized and recognize forms of implication, connectedness and the proximity of this system’s operations.

NS: Can you tell me about this work, the process of working with the group and how temporality figures in the work?

AHB: In 2017, I began conversations with Raoul Anchondo and Christian Diaz, who are part of the board of UnLocal, an organization that offers pro-bono representation for persons facing deportation in New York City. Raoul and Christian were interested in my pedagogical methods and commissioned the work on behalf of UnLocal. We began to talk about what the lawyers and legal aids working at UnLocal were experiencing through their day-to-day involvement with the immigration system, which means doing things like translating accounts of violent events, putting together testimonies of these experiences, asking probing questions, preparing a case and finally advocating on behalf of a person in a very precarious position in front of a judge, and oftentimes having their cases denied. On top of the frequency of denials, which is in and of itself very difficult to live through, what had been affecting the lawyers is the immigration system’s structural investment in other people’s pain and how working in the system had made them complicit in the narrative. Asylum cases demand the constant display of “how much people are suffering,” as one of the lawyers put it, the more you suffered the better chances you have at winning. At the same time, “winning” is entirely predicated on sustaining a system that asserts that some places are “bad” and that the U.S. is “good.”

NS: So, you are describing a system that exploits pain as a policy and as an instrument. Subjects are obligated to perform their suffering for the gaze of another. How do you propose to situate this logic in relation to the performance of “care”?

AHB: U.S. exceptionalism is based on the fantasy of the other in need of rescue. In this sense I felt it was important to try to break down that fantasy while recognizing its effect upon the activities of UnLocal and other similar organizations working with the legal system. That paradox was and is always at play. At the same time the goal was not just to express that paradox but understand its effects – that was the act of care, from our perspective.

This means in practice that we started by describing the work the lawyers do and how they feel about it: many legal aids described something akin to “feeling the world crumble” when they lost in court because so much of what you do as a legal aid has a direct, often incontrovertible effect on a person’s life, people who already endured a lot and will probably continue to endure more: bureaucracy, isolation,



Figure 2. Exhibition view. Source: *Chiron*, 2018, 4K video, 18:13 min with 26 translucent banners, 114 x 460 cm each. Installation view at RedCat, Los Angeles. Photo: Brica Wilcox.

confinement and violence.³ We began with what they were feeling, with *affect*, which is the outwardly structure of feeling, and “guilt” came up. Lawyers felt something akin to “guilt” at not being able to do enough, although one of them described taking public transport for hours to home-counsel a grandmother and her young nephew who were unfamiliar with the city, and another recounted buying gifts for and often visiting a client in hospital. In what profession would that client-service provider relationship not be considered “enough”? If this was not enough – what could possibly be “enough”?

This feeling of insufficiency and inadequacy and consequent attempt to “plaster that hole over” with an exhausting investment was possibly a more complicated way of manifesting that they were sorry for what the people they were representing were going through. That they felt somewhat helpless and responsible, when faced with the structural injustice of a system that only promised justice but didn’t quite deliver it. Accompanying these feelings were the constant specter of exhaustion and fatigue – we began to unpack clinical models of looking at these affects.

NS: Was this when you began to unpack clinical models based on secondary trauma?

AHB: What is clinically described as “secondary trauma” or more problematically “compassion fatigue” is what is deemed in psychology to be the transference of traumatic experience from one “damaged” body to the next and the destructive effect of that transference. In working with UnLocal’s legal aides we recognized that justice

was amiss in the process and that the deep dissonance was one of the roots of their suffering – so the trauma was in the impossibility of doing the *work* itself, not in the act of care, of listening to those they were trying to help. In some ways, following theorist Michelle Castañeda’s brilliant work on the subject, the lawyers were “performing justice” where there was no justice to be found, where justice was, in her words, a “no show”.⁴ They, that is to say we, are caught up in this painful state of advocating for something within a system that cannot, structurally, deliver it. The affective experience is excessive – I would like to think of it as something other than trauma, which is often isolating, pathologizing and stigmatizing. Through the workshop, which involved a great deal of research and organization beyond the actual contact hours, I sharpened my awareness that the framework of trauma – as a signifier of grief caused by systemic dysfunctions – is counter productive and even damaging, and that trauma-centric approaches limit the way we understand the roots of pain. During the workshop we used liquid as a metaphor to describe this “excess” of pain and crafted narratives about where that liquid came from and where it could be go. Theater *makes many* of one’s individual pain, and in making many it assumes that something larger, beyond the self, is at play, although it finds its expression in the self.

In this vein, I found Sara Ahmed’s notion of emotional depletion⁵ helpful in framing how to respond to pain differently, structurally. Ahmed posits that trauma-centered approaches are “economic” in that they assume what is being used is being “used up.” That there is a finite amount of emotion we can invest when we try to fight against another’s social death. Instead, Ahmed’s model relies on the fact that depletion is structurally present when one is faced with the task of “transforming the institution.” It is the confrontation with the largeness of the structure rather than a minute interaction with another’s story of violence, which should be the focus of change. It is not by “fixing” the minute interaction or the individual body that healing, or replenishing,



Figure 3. Still with street-view. Source: *Chiron*, video still, 2018, 4K video, 18:13 min. Courtesy the artist and Galleria Laveronica.

can occur. I think this is related to the earlier point of the image of pain being insufficient and not generative because it doesn't allow for analysis but only impact. In the same way, care in the guise of appeasing one's guilt becomes an impossible task, unachievable, because it has no end, it cannot "repair" or "replenish" the bonds broken by that structural condition when the focus is only individual.

NS: Are the dialogues that we hear and witness in *Chiron* recordings of your exercise with the lawyers?

AHB: There are several exercises that I have either adapted or created for use in the workshop. One exercise we see clearly about half way through the film is originally Augusto Boal's "Siren's Song." In this exercise the participants start out in a circle where everyone faces forward, bodies touching and eyes closed. For a few minutes each person thinks deeply, silently, about instances when this "emotional depletion" was generated. This might conjure multiple moments of "generation" or a specific scene. Everyone then associates a sound to their sense of affective loss/depletion. The sound could be a rhythmic sound or a drone, it could vary in volume, it could be comforting or disturbing. At this point the circle is letting out a cacophony of different sounds, while everyone still has their eyes closed. Through a series of steps others are drawn to each other's sound, forming small clusters. Then a conversation ensues. Almost magically, people in the clusters, who have been drawn there by a sound someone else was making, often find similarities in their narration of hurt. Beginning with non-verbal expressions induces a certain type of intimacy that words cannot provide.

In another part of the film we see the participants lean on each other in an exercise that was originally called "Person to Person" by Boal and which I redubbed "Dependencies." The pairs in this exercise are instructed to touch a part of the other person's body. The instructions are cumulative, so that by the third instruction the pairs are trying to touch each other's knees, shoulders, feet, heads and as they are doing this they are striving to maintain balance and sometimes falling because of how entangled their bodies are. The weight of each other's bodies become palpable, the weight causes the struggle, but the weight can also be the rootedness, cause the sturdiness of structure. You become one, and that fragile organism has to support itself.

Here I asked the group to think about their relationship to those they work with at Unlocal, to rethink the notion that they are the only ones in that entanglement "offering something," which is how the client-provider relationship frames work.

NS: Could you talk a bit about the pedagogical models that you work with? Which do you find to be the most relevant to our times?

AHB: I think intersectional pedagogical methods that analyze relations of power are very generative, they remain relevant because power-relations never go away. By this I mean approaches that take into account ways in which class, gender and race hinge on each other and posit embodied subjects that emerge from their conjunction and mutual overdetermination. I think disability studies and friends who are part of that community have certainly offered me a really expanded understanding of what access means. In this sense I am committed to pedagogies that are invested in structural analyses of power, which is also a

way to say “about access,” which is also a way to say redistribution and anti-capitalism. There has to be room in all this for expanded notions of feeling, of embodiment and performativity so that the framework is responsive and not prescriptive, a blueprint but not a rigid structure, a place that allows for emergence and not a fixed script.

I have used in various ways, at various times, the ethos of the Freedom Schools, Zapatista Schools, Augusto Boal’s Theatre of the Oppressed, Jerzy Grotowski’s theater, CA Conrad’s somatic poetry exercises, the Paideia Collective who still operates as an anarchist school in Merida (Spain), Emma Goldman’s writing and the Ferrer school which to me respond or a grounded in the framework above. I am invested in a crip pedagogy, a feminist pedagogy, a haptic pedagogy, a pedagogy born of collectivism and committed to seeing power as a historically produced dynamic that can be invested with different actors and brought to different ends. In this I am also committed to communist and anarcho-collectivist presents.

NS: How do you decide on working with a specific model with a certain group? Is it a question of instinct, tendency, adaptability, or compatibility?

AHB: All of the above, in different measure. In some ways because the central part of the work for me is the pedagogical experience, it can be shared with anyone, which means the sense of affinity is produced through collaboration and mutual support rather than preexisting the pedagogical situation. For example, I am currently very invested in using pedagogy to foster connection through haptic and non-verbal modes of communication between subjects – myself included. I try to incorporate more physical, improvisational theater techniques in the work I am doing and this immediately produces a kind of closeness. I am also aware of how inaccessible some of these exercises are and try to think of ways to make them generative for a multitude of bodies and capacities. While the central question of the workshop might be developed in advance, it always changes after the first encounter with the group.

I am about to embark on a workshop with the VAC Foundation in Venice which will center on digital technologies, their birth and distribution, yet the first question I will ask the class of high school students I will be working with will be: “What does it feel like to be alive today?” By developing an understanding of our group’s perceptions and questions we can often develop a collective sensitivity to each other’s demands and this will drive us to amend the structure of the initial workshop. This is what I borrow from an anarcho-collectivist framework. In some ways, as the Italian philosopher Bifo would say, somewhat following Audre Lorde, working with a group in this way is a way of reintroducing the erotic, the use of the body, the feel of the body, in a historical moment where virtualization has depoliticized and devalored flesh connecting to flesh and the way capitalist subjects are governed.

Notes

1. I am a Libyan-Italian national with dual citizenship who migrated to the U.S. in 2012. I received a green card 2 years after my initial application.
2. <https://thenewinquiry.com/cross-border-operations/> - *Cross-Border Operations* By Angela Mitropoulos and Matthew Kiem in *The New Inquiry*, 18th November 2015

3. To be clear by violence I don't mean that every single person who seeks counsel from UnLocal—or similar organizations—is fleeing violence, I find that narrative is damaging for groups persons who have varying motives and histories for traveling—devaluing some of those motives or histories and setting up the terrain for the “good migrant/ bad migrant” or the “victim/ not victim” paradigm; which in turn serves the interest of the nationalistic savior complex the US articulates to justify imperialist ventures. What I mean is that violence is pervasive in the experience of the legal system, from filing an application, to waiting endlessly, often in detention and so on.
4. Castañeda, Michelle. “Virtual Judges in Immigrant Detention: The Mise-en-scène of No-show Justice.” In *Law and New Media: West of Everything*, edited by Delage Christian, Goodrich Peter, and Wan Marco, 169-96. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2019. Accessed February 19, 2021. <http://www.jstor.org/stable/10.3366/j.ctvnjbggh.13>.
5. <https://feministkilljoys.com/2013/11/17/feeling-depleted/> - *Feeling Depleted* by Sara Ahmed, in Feministkilljoys.com, 17th November 2013.

Notes on contributors

Noam Segal is an independent curator and researcher based in Brooklyn, NY. She holds a Ph.D. and MA in hermeneutics and culture studies (Bar Ilan University), and a BA in Philosophy and Political Science (Tel Aviv University). Her practice is focused on curating, contextualizing, and producing new media and performance. Segal's work deals with social positions and communal models in contemporary art. Segal collaborated with international art institutions such as Palais de Tokyo (Paris); Performa NYC; BAM (Brooklyn, NY); the Museum of Contemporary Photography (Chicago); Tel Aviv Museum of Art; MoCo Contemporain (Montpellier); Castello di Rivoli (Turin); Kunstverein Nürnberg; Kunst-Werke Institute for Contemporary Art (Berlin); CCA (Tel Aviv); among others. She was the curator of 2020 Aurora Biennial in Dallas, Texas. She is currently a Visiting Scholar at NYU's Tisch School of the Arts' Department of Performance Studies. She is a faculty member at the Curatorial Studies department at SVA in NYC, and is a visiting faculty member at the MFA Program of Virginia Commonwealth University, in the Department of Painting and Printmaking.

Adelita Husni-Bey is an artist and pedagogue interested in anarco-collectivism, theater, law and urban studies. She organizes workshops, produces publications, radio broadcasts, archives and exhibition work focused on using non-competitive pedagogical models through the framework of contemporary art. Working with activists, architects, jurists, schoolchildren, spoken word poets, actors, urbanists, physical therapists, athletes, teachers and students across different backgrounds the work focuses on unpacking the complexity of collectivity. To make good what can never be made good: what we owe each other. Recent solo exhibitions include: New Museum, New York, RedCat, LA, *White Paper: On Land, Law and the Imaginary*, Centro de Arte dos de Mayo, Mostoles and *A Wave in the Well*, Sursock Museum, Beirut, 2016, *Movement Break*, Kadist Foundation, 2015, *Playing Truant*, Gasworks, 2012. She is a 2012 Whitney Independent Study Program fellow, a 2016 Graham Foundation grantee and has represented Italy at the Venice Biennale of Art, 2017 with a video rooted in anti-extractivist struggles.

par Déborah Laks

À l'école du présent: Beaux-Arts et université au tournant des années 1970



Dans les années 1970, deux fantasmes de l'enseignement de l'art s'opposent : celui de l'atelier, royaume d'un artiste qui forme des disciples silencieux, et celui de l'agora, lieu de rencontre et de brassage ouvert sur la ville et le contemporain, où les idées naissent dans le dialogue et l'opposition. À l'École des beaux-arts, les ateliers sont régis comme autant de chapelles par des maîtres tout-puissants. La figure tutélaire, centrale et écrasante du chef d'atelier — qui cristallise l'aspect hiérarchique, inégalitaire de l'enseignement et favorise la reproduction de la norme — devient une cible majeure des revendications. Au-delà de l'opposition à ce modèle ancien, une lutte en faveur du contemporain fait rage. La destruction d'une partie des plâtres de la collection d'antiques de l'École des beaux-arts de Paris, entre 1968 et 1970, en constitue l'une des batailles les plus symboliques¹. Portés par une soif de nouveauté, les jeunes artistes veulent comprendre et participer à la refonte globale des normes sociales, politiques et intellectuelles qui agite alors la société. Ils renouent avec ce que l'historien François Hartog appelle les « revendications présentistes² » des avant-gardes.

Des espaces nouveaux, propices à l'exploration du présent, s'ouvrent à l'université et même progressivement dans les écoles des beaux-arts³. La transmission de maître à élève continue de jouer son rôle de cristallisation imaginaire, de projection et de transfert, et si aux Beaux-Arts de Paris le modèle de l'atelier demeure, à l'université des personnalités inventent des modalités de transmission nouvelles.

1
«La destruction des moulages a pu jouer un rôle symbolique pour les élèves, comme la décapitation de la Melpomène du quai Malaquais, ou cette injonction d'un tableau noir de l'Atelier populaire: "Peignez en rouge les sculptures des Beaux-Arts pour contester la culture gréco-chrétienne" [...] Les destructions interviennent véritablement en 1969 et 1970, du fait des membres les plus vindicatifs des Unités pédagogiques, qui s'attaquent aux frontons du temple d'Aphaia à Égine, à l'Hercule Farnèse, mais aussi aux moulages de la Cour vitrée» (Guillaume Crocquevieille, « "Rome n'est plus dans Rome..." mais dans la Cour vitrée », *In Situ* en ligne, n° 43, 2021, document 8, mis en ligne le 12 janvier 2021, consulté le 5 juillet 2021, <http://journals.openedition.org/insitu/28842>, <https://doi.org/10.4000/insitu.28842>).

2
François Hartog, *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*, Paris, Seuil, 2015, p. 152.

3
Aux Beaux-Arts de Paris, notons l'importance du Centre d'information et de documentation mis en place par Mathilde Ferrer en 1976. Cf. la table ronde « 1968 dans les écoles d'art, regards croisés d'élèves et enseignants » (Journées conclusives du programme de recherche « Histoire de la pédagogie de la création artistique ^{xx^e-xxi^e siècles} », Paris sciences et lettres [PSL] et Comité d'histoire du ministère de la Culture, 22-23 octobre 2018), en ligne. Cf. aussi la conférence « Les archives vidéo de l'École des beaux-arts de Paris, un témoin des changements après Mai-68 au sein de l'institution » (Alain Carou et Anaïs Ducardonnet, École nationale des chartes, 4 avril 2018), en ligne.

Avec la refonte globale du système français, les dimensions individuelle et collective de l'apprentissage de l'art poursuivent leurs constructions parallèles, composant chacune un type de pensée, structuré par un vocabulaire propre et ouvrant les chemins divers du devenir artiste. Les lieux d'enseignement de l'art sont en effet des laboratoires expérimentaux où l'on apprend à la fois à être artiste et à être artiste dans un monde de l'art : travailler pour soi-même et par soi-même, tout en comprenant et en employant les normes changeantes d'un univers social donné. Au même titre que la main, l'individu s'éduque pour devenir artiste. Cet apprentissage se construit en partie dans le face-à-face avec le maître. Qu'il soit modèle ou contre-modèle, l'enseignant offre un exemple d'identité artistique. À travers des dynamiques contradictoires et mouvantes de déférence, rejet, assimilation, comparaison, les jeunes artistes se pensent en regard de celui qui s'offre ainsi à leur curiosité. Dans ce volet personnel, intime, de la formation, ils apprennent à s'envisager comme sujets à travailler et donc comme premiers lieux de l'œuvre. L'imaginaire joue ici un rôle de premier plan : il est rare que les enseignants se prêtent au récit de vie, et dans le relatif silence qui les entoure, l'extrapolation invite à la projection. Une seconde étape consiste à mettre en rapport l'artiste et le collectif. L'enseignement de l'art suppose des regards croisés, la confrontation des œuvres avec des avis pluriels et l'épreuve de la verbalisation. Dans les dialogues au sein de l'atelier ou de la classe, c'est le rapport de l'œuvre au réel qui est expérimenté ; une grande partie de l'apprentissage se concentre sur ce moment de basculement hors de l'intimité créatrice. Yves Michaud résume cette idée :

« Le système de l'atelier ou de la *scuola*, le premier, a organisé cette fonction edificatrice et identificatrice. On y apprenait les attitudes artistiques en même temps que les techniques au contact initiateur d'un maître et au sein du groupe des élèves de l'atelier. Tout ici comptait, comme comptent les vêtements, le comportement, les habitudes de vie, le partage des croyances, les engagements politiques et éthiques, etc., bref, tout un *ethos* artistique qui va marquer et, en la marquant, constituer une personnalité où doivent s'articuler l'identité de l'artiste en général et l'identité personnelle de l'individu⁴. »

4

Yves Michaud, *Enseigner l'art ? Analyses et réflexions sur les écoles d'art*, Nîmes, Éditions Jacqueline Chambon, 2000, p. 45.

A. RÉFORMER

A.

L'histoire des réformes des Beaux-Arts débute avant Mai-68, avec le colloque d'Amiens⁵, et se poursuit après, notamment en 1972, avec une série de changements aboutissant à la refonte du système des écoles de province. Ces dernières abandonnent alors le système de l'atelier, soumettant les élèves à l'influence de plusieurs professeurs de spécialités diverses. Cependant, l'école de Paris demeure un cas particulier et le besoin d'une réforme ressurgit régulièrement depuis⁶.

Dans le même temps, la création d'un nouveau cursus universitaire consacré aux arts plastiques est amorcée. La nécessité de faire évoluer la formation des enseignants du secondaire afin de remplacer l'enseignement traditionnel du dessin accélère l'aboutissement de revendications plus larges portant sur le statut des arts plastiques. L'université prend désormais en charge la formation de ces enseignants, jusqu'alors confiée au seul lycée Claude-Bernard de Paris. En décembre 1968, l'université de Vincennes crée le premier département d'arts plastiques en France, sous la direction de Jean Laude, élu maître assistant. La Sorbonne suit en 1970 : dès sa création, l'université Paris 1 intègre une unité d'enseignement et de recherche en arts plastiques, abritée par le centre Saint-Charles à partir de 1972 et portée par Bernard Teyssède⁷. Les méthodes de l'enseignement de l'art y sont profondément novatrices, prônant l'« interaction entre les arts plastiques, la musique, le cinéma, la danse ; [des] méthodes d'enseignement nouvelles sous forme d'atelier-séminaire où expérience pratique et réflexion critique se joignent ; [l'] intégration dans l'enseignement et la recherche en arts du point de vue analytique des sciences humaines — sociologie, sémiologie, psychanalyse ; et aussi, [la] participation active des étudiants qui ont souvent dépassé les attentes des enseignants⁸ ». Le centre Saint-Charles a été fondé dans une perspective novatrice

5 *Pour une école nouvelle, formation des maîtres et recherche en éducation, actes du colloque d'Amiens, mars 1968, Paris, Dunod, 1969. Cf. aussi Marie Jeanne Brondeau Four et Martine Colboc Terville, Du dessin aux arts plastiques. Repères historiques et évolution dans l'enseignement secondaire jusqu'en 2000, juin 2018, commande du ministère de l'Éducation nationale, p. 47-48.*

6 Par exemple, cf. les témoignages de plusieurs anciens directeurs ; le discours d'entrée de Jean Musy, *L'École des beaux-arts en 1980. Héritage et perspective, communication faite à la séance du mercredi 26 mars 1980 à l'Académie des beaux-arts*, Paris, Institut de France, 1980 ; Michaud, *op. cit.* à la note 4.

7 Sur la création du Centre Saint-Charles, cf. Jean Da Silva, *Une part de risque. Les Arts plastiques à l'université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, 1969-2019*, Paris, Éditions de la Sorbonne, 2020.

8 Da Silva, *ibid.*, p. 17.

de recherche-création : les arts plastiques y sont l'objet de recherches de type universitaire et la dimension purement artistique n'est qu'un des aspects et qu'une des m ethodologies adopt ees dans les nouvelles études d'arts plastiques et des sciences de l'art. Ainsi les profils des enseignants, mais peut-être encore davantage les pédagogies qu'ils y développent, diff rent-ils de ceux que l'on continue à observer dans les écoles des beaux-arts.

Une partie des artistes-enseignants à Saint-Charles ont eux-mêmes étudié dans des écoles des beaux-arts mais, contrairement aux écoles qui pratiquent de manière systématique un recrutement endogène, Saint-Charles promet d'ouvrir l'enseignement de l'art à des profils diff rents⁹. Bernar Venet, artiste autodidacte, y enseigne « tous les lundis, durant le premier semestre de 1974, et un samedi par mois jusqu'en avril l'année suivante¹⁰ ». Ayant déjà vécu à New York, où il a fréquenté la scène artistique contemporaine, il est, à l'époque, l'un des meilleurs connaisseurs français de l'art américain. L'artiste peintre Christian Bonnefoi, enseignant à Saint-Charles au début des années 1970, a étudié l'histoire de l'art à la Sorbonne, notamment auprès d'Hubert Damisch. Michel Journiac, recruté en 1972 — sans doute l'un des professeurs les plus marquants de l'histoire du département —, a été formé en théologie et en esthétique. Paul-Armand Gette, artiste autodidacte et ingénieur chimiste, se voit confier un cours de « pratique critique du dessin » en 1976¹¹.

Cette ouverture facilite aussi le recrutement d'artistes étrangers, bien avant que cette pratique soit instituée aux Beaux-Arts en 1983 par Yves Michaud, sous la forme d'un atelier d'artistes invités. La Brésilienne Lygia Clark entre au centre Saint-Charles en 1972 (elle y restera jusqu'en 1975) et l'Argentine Lea Lublin en 1977. L'université offre un cadre propice à l'enseignement de Lygia Clark, qui se présente comme un séminaire d'exploration de l'intime et du corps, mêlant la mémoire corporelle, la relation aux autres

9

Selon Émilie Vergé, durant les années 1970 à l' cole des beaux-arts de Paris, « 68 % des enseignants recrutés en ateliers et cours pratiques sont d'anciens élèves », ce chiffre baisse ensuite dans les années 1980 et 1990.  milie Verger, « Les Beaux-Arts, une fabrique d'artistes ? Histoire institutionnelle et sociale de l'enseignement des arts plastiques à l' cole nationale supérieure des beaux-arts de Paris de 1960 à 2000 », thèse de doctorat, Paris 1 Sorbonne Université, sous la dir. de Philippe Dagen, 2011, p. 38.

10

Catherine Francblin, *Bernar Venet. Biographie*, Paris, Gallimard, à paraître.

11

Da Silva, *op. cit.*   la note 7, p. 71.

et à l'espace. Les départements d'arts plastiques sont conçus dans la hantise de liens de déférence entre maître et élève et visent à établir la possibilité de dialogues plus égalitaires. Pour autant, comme le montre bien le cas de Lygia Clark, des personnalités dominantes et de nouveaux types de liens de fascination y trouvent leur place.

B. LYGIA CLARK

B.

Le travail pédagogique de Lygia Clark est profondément différent de celui d'une cheffe d'atelier aux Beaux-Arts : elle ne voit ses étudiants que quelques heures par semaine à l'occasion de son cours, ne regarde pas leurs travaux, ne rend pas d'avis. Elle privilégie ce qui se passe pendant les séances, où elle agit presque comme une thérapeute ou une chamane. À l'opposé d'un atelier des Beaux-Arts, dans lequel chaque élève crée sous l'égide d'un maître, les expériences que propose Clark supposent une très grande proximité qui permet de rompre des barrières, d'ouvrir, de bouleverser, mais la création de chacun se poursuit ensuite dans des espaces privés. Son objectif, à la fois flou et immense, est « le déclenchement de la créativité générale, sans aucune limite psychologique ou sociale¹² ». Alors même qu'elle refuse l'affiliation à l'art corporel et à la performance, elle s'appuie sur des « exercices » qui empruntent apparemment à ces univers. Support de notre rapport au monde, le corps est, pour Clark, le point de départ de

12

Cornelia H. Butler, « Lygia Clark : a space open to time », in Cornelia H. Butler et Luis Perez-Oramas, *Lygia Clark: The Abandonment of Art, 1948-1988*, cat. exp., New York, Museum of Modern Art, 10 mai - 24 août 2014, p. 25, citant les écrits de Clark « The Body is the house: Sexuality, Invasion of the individual "Territory" », 1971, repr. in Lygia Clark, Manuel J. Borja-Villel, Nuria Enguita Mayo et Luciano Fuigueiredo (dir.), *Lygia Clark*, cat. exp., Barcelone, Fundació Antoni Tàpies, 21 octobre - 21 décembre 1997, et Marseille, MAC, galeries contemporaines des musées de Marseille, 16 janvier - 12 avril 1998, Porto, Fundação Serralves, Museu de Arte Contemporânea, 30 avril - 28 juin 1998, Bruxelles, Société des Expositions du palais des Beaux-Arts, 24 juillet - 27 septembre 1998, Rio de Janeiro, Paço Imperial, 8 décembre 1998 - 28 février 1999, Barcelone, Fundació Antoni Tàpies, 1998, p. 247-248.

tout travail artistique. Elle conçoit donc son enseignement comme une exploration éminemment intime de ce point de passage et de rencontre entre l'intérieur et l'extérieur, soi et les autres. En cela, elle répond aux exigences habituelles de l'enseignement artistique, qui suppose ce double travail de soi et de l'être au monde.

Durant les séances de cours, l'artiste se confronte aussi elle-même à l'épreuve du collectif. Clark, qui « voyait son travail à Paris comme de la recherche¹³ », a puisé dans ces expériences l'impulsion d'une réorientation profonde de son œuvre. Dans une lettre postérieure à ses années d'enseignement (1984), elle se perçoit en effet plus comme une chercheuse que comme une artiste¹⁴. Or, ce positionnement est cohérent avec la nouvelle approche de la pratique artistique que développe le centre Saint-Charles. Si l'utilité expérimentale de l'enseignement est souvent déterminante pour les artistes-enseignants, il est pourtant généralement difficile d'estimer et de qualifier ce que cette pratique remet en jeu. Lors des années parisiennes de Clark (1970-1976), le passage qui s'effectue des œuvres consacrées à l'individu à une exploration du duo et du collectif se comprend aisément dans le contexte de l'enseignement. L'enseignement réciproque que l'on observe ici a sans doute été facilité par le travail en petits groupes mais également par l'atmosphère de liberté du début des années 1970 et du centre Saint-Charles en particulier.

Plus largement, on assiste à ce moment à l'émergence d'un type de dialogue qui renouvelle les dynamiques de transmission et d'enseignement :

« L'invention d'une pratique collective sous forme d'atelier, souvent dans des espaces marginaux liés à une institution d'enseignement, a émergé dans un certain nombre de pays au cours de ces années, en particulier chez les femmes artistes, qui ont souvent reçu peu d'encouragement ou de soutien économique du monde institutionnel¹⁵. »

Des données historiques, telles que les difficultés d'accès des femmes à des postes d'enseignement prestigieux, la différence de salaire avec leurs collègues masculins, leur cantonnement à des médiums, des pratiques et des thématiques, ainsi que la féminisation progressive mais massive des populations étudiantes, marquent l'existence d'une spécificité de la pratique d'enseignement liée au genre. Au-delà de l'exemple de Clark, les années 1970

13
Butler, *op. cit.* à la note 12.

14
Guy Brett, « Lygia Clark: Six Cells »,
in Clark, Borja-Villel, Mayo et
Figueiredo, *op. cit.* à la note 12, p. 33.

15
Butler, *op. cit.* à la note 12.

sont le théâtre d'un essor des formations artistiques expérimentales. Pour certaines enseignantes, elles constituent des contextes privilégiés d'expérimentation, hors des écoles et des calendriers universitaires. Quelques formations pratiquées en non-mixité dans le cadre de groupes féministes proposent de repenser les hiérarchies entre étudiantes et enseignantes. Le recours à un médium relativement nouveau comme la vidéo est assez fréquent dans ces ateliers¹⁶.

Le cas de Lygia Clark diffère cependant, car pour elle l'enseignement fait véritablement œuvre. Les étudiants donnent corps à ses propositions. En « nommant cette phase de sa production *Arquiteturas Biologicas (Architectures biologiques)*¹⁷ », elle met l'accent sur son rôle d'architecte et sur la distance qu'elle-même conserve avec les corps des étudiants, qui deviennent matière première. Cette dynamique suggère un déséquilibre notable dans les échanges et les profits tirés des cours. Néanmoins, Clark pose ici les fondements de sa pratique thérapeutique ultérieure, expérimentant des procédés, des outils et une attitude que l'on pourrait assimiler à une maïeutique corporelle.

16

Aux États-Unis, l'association Women Make Movies organise dès les années 1970 des ateliers féministes de formation à la vidéo : cf. Ariel Dougherty, « Community Based Feminist Film Teaching in the "Long Seventies" », présentation au colloque « Artistes enseignantes au XX^e siècle : la transmission au prisme du genre », sous la dir. de Deborah Laks, Aware et École nationale des chartes, 3 et 4 décembre 2020, actes à paraître. Et cf. Laura Leuzzi, « "She became my teacher and mentor". Uncovering the legacy of women video pioneers in Art Schools and Academies in Europe », présentation au colloque « Artistes enseignantes au XX^e siècle : la transmission au prisme du genre », in *ibid.* En France et en Suisse, Maria Klonaris et Katerina Thomadaki enseignent régulièrement dans ce type d'atelier au début des années 1980. Cf. Michèle Brandini, « Vers une socialisation du *Cinéma corporel*. Une pratique d'enseignement artistique singulière : les ateliers Super 8 », in Cécile Chich (dir.), *Klonaris / Thomadaki. Le cinéma corporel. Corps sublimes / Intersexe et intermedia*, Paris, L'Harmattan, 2006, p. 171-193.

Pour les étudiants, le cours intitulé « approches sensorielles » promettait *a minima* d'interroger les sens en une exploration intime et d'envisager la création au-delà des médiums traditionnels. Grâce à des objets sensoriels à manipuler ou à des protocoles à suivre, elle proposait au groupe de faire l'expérience d'un corps morcelé, du lien à l'autre, d'une privation des sens, renvoyait parfois même à l'état utérin et à la naissance. Les témoignages au sujet de son enseignement s'accordent à dire la puissance de ces moments¹⁸. Gaëlle Bosser, étudiante de Clark en 1975-1976, évoque une action qui l'a particulièrement marquée :

« Je me rappelle tout particulièrement une expérience très forte. Une expérience pour laquelle j'ai été totalement emballée dans du papier journal et entourée de ficelle, comme une momie. De l'intérieur j'avais une sensation de cocon. Elle [Lygia Clark] tenait beaucoup à ce que des gens soient présents autour. On était emballé doucement en prenant des précautions, puis le corps était soulevé et porté sur les épaules de huit ou dix personnes et on descendait comme en une déambulation dans l'espace de Saint-Charles. Elle accompagnait le groupe et demandait que les porteurs fassent des sons comme des vibrations. De l'intérieur c'était très fort. On revenait ensuite dans la salle et le corps emballé était déposé tout doucement au sol. Alors Lygia, avec ses doigts aux grands ongles manucurés, déchirait le papier à la hauteur des yeux. Porté, on était ailleurs. Quand elle ouvrait les deux yeux, c'était comme venir au monde¹⁹. »

Lygia Clark propose une expérience extrême, qui entre en résonance avec le contexte intellectuel et esthétique particulier des années 1970, où la quête de soi et des origines passe volontiers par des expériences rituelles. De plus, à cette même époque, Clark

17

Butler, *op. cit.* à la note 12.

18

Entretien de l'autrice avec Gaëlle Bosser, 22 avril 2021; Paola Anziché, *Sur les traces de Lygia Clark. Souvenirs et évocations de ses années parisiennes*, film, 2011, couleur, sonore, 25'; Suely Rolnik, *Archive pour une œuvre-événement. Projet d'activation de la mémoire corporelle d'une trajectoire artistique et son contexte*, Paris, Carta Blanca éditions, 2011.

19

Entretien de l'autrice avec Gaëlle Bosser, 22 avril 2021.

suit elle-même une psychanalyse. Or, la dimension régressive, le lien recherché à l'état utérin revêtent dans ses cours une dimension d'exploration psychanalytique en actes. Elle poursuivra ce travail après son retour au Brésil, dans les séances thérapeutiques qui remplaceront progressivement son activité artistique. À Saint-Charles, elle situe son enseignement sur le fil entre apprentissage de l'art et découverte intime, le cheminement de l'intérieur vers l'extérieur, de soi vers les autres, du ressenti brut à la monstration étant aussi un cheminement de création. L'enseignement de l'art est ici le lieu d'une exploration. Clark conçoit des expériences qui ont pour objectif de donner à ressentir le processus d'extériorisation nécessaire à toute œuvre.

Les expériences extrêmes et similaires vécues par les élèves de Clark créent entre eux une connivence. Chaque séance se termine par des discussions collectives, auxquelles l'artiste accorde une importance primordiale. Ces partages d'impressions en forme de cercle de parole permettent non seulement la verbalisation, mais aussi la confrontation au collectif. En cela elle est une étape essentielle de la réflexion artistique : comme pour les dialogues d'atelier aux Beaux-Arts, en confrontant les regards et les ressentis, il s'agit en somme d'utiliser les autres pour mieux se comprendre soi-même.

L'exemple de Lygia Clark est emblématique du renouvellement de la figure du maître dans les années 1970. Avec l'évolution des pratiques pédagogiques, le système de l'atelier des Beaux-Arts tient de la survivance anachronique. Toutefois, là comme ailleurs, la focalisation sur la personne de l'artiste demeure un point central : aux Beaux-Arts on est « chez » X ou Y. L'enseignant régit son atelier, définit des règles, invite les étudiants à vivre un temps dans ce petit royaume. Clark, à l'université, fonctionne de la même manière sur un temps plus restreint. Aux Beaux-arts comme à Saint-Charles, la personnalité est un facteur clé de la projection et de la cristallisation imaginaire des jeunes artistes en formation. La transmission se fait donc par glissement et par imprégnation : suivre un cours, c'est entrer dans un univers et y trouver de quoi penser. On assiste ainsi à la constitution d'un *ethos*, qui passe par un bagage intellectuel et culturel, mais également par un outillage critique, de l'art, du contemporain et de soi-même.

LES CONTOURS DE LA LANGUE

L'HISTOIRE D'UNE RECHERCHE



« Majelich », 2018, vidéo HD, 10'27, Collection FRAC Grand-Large Hauts-de-France, still.

CAMILLE LLOBET

2021

Projet de recherche soutenu par le CNAP, Centre national des arts plastiques, la Fondation des Artistes, le Printemps de Septembre (Toulouse 2018) et La Graineterie - Centre d'art (Houilles, 2020).

BÉLA KISS

2013. Tournage. Deux performeurs les yeux dans le vide, casque d'écoute sur les oreilles, reproduisent en direct avec la bouche, les douze premières minutes de la bande son du film « Il était une fois dans l'Ouest » de Sergio Leone, choisi pour la complexité de sa texture sonore. Cette performance filmée met en jeu le corps parlant qui est réduit à une machine de réception/diffusion : des oreilles et une bouche. L'expérience nécessite d'atteindre une intensité de concentration autant qu'un lâcher-prise. Des dizaines de bruits défilent, on ne peut réfléchir à la manière de les reproduire, il faut faire passer l'information, garder le fil. L'expérience filmée donne une traduction vocale de la texture sonore de cette fameuse séquence cinématographique.

À l'issue de ce tournage, je me rendis comme souvent chez une amie dans le Sud de la Hongrie. J'emportais, lors de ces visites, des travaux à faire sur place et passais beaucoup de temps dans la cuisine à discuter avec son père, Béla Kiss. Je ne connaissais pas sa langue et pourtant nous avions de longues conversations. Sans le verbal, la compréhension et le dialogue passaient par toutes les autres strates d'échanges sensibles : les gestes, le son de la voix, le regard.

Lors de ce séjour, j'avais emporté « L'invention de la mémoire » d'Israel Rosenfield. Je découvris dans un chapitre intitulé « Motricité du langage » que les jeunes enfants, avant de comprendre et formuler des mots, saisissent et expérimentent d'abord les contours prosodiques de la langue. La prosodie désigne l'inflexion, la tonalité, l'accent, la modulation et le rythme de la langue parlée.



« Prosodie », 2013, deux vidéo-projections synchronisées, 12', Collection FRAC Limousin, stills.

PERCEPTION DE LA PAROLE

« C'est ainsi que les enfants acquièrent la pratique de leur langue, en procédant par généralisation à partir de différents indices parlés et visuels. Ils repèrent d'abord les contours de la parole porteuse de sens, bien que des mots isolés et des phrases puissent ne pas être compris. Certains jeunes enfants commencent, par exemple, par imiter les variations d'intonation et d'intensité de la parole de l'adulte. Il leur arrive d'en reproduire si bien les diverses inflexions que les adultes croient les entendre prononcer des phrases authentiques, alors qu'en fait les suites de syllabes ne forment pas de véritables mots. Pour l'enfant, la signification que l'adulte essaie de transmettre se trouve sans aucun doute dans les contours prosodiques du son. "Dans les premiers temps de l'acquisition du langage, c'est le sens qui sert de médiateur à l'enfant... [et sa] première unité sémantique est probablement le contour prosodique – la mélodie ascendante de l'interrogation et de la surprise, la mélodie descendante de la déclaration, etc. – souvent observé dans des suites de 'charabia' ou de babillage intonatif." »¹

Cette lecture a été le point de départ d'un intérêt particulier pour le son de la langue. Je me suis ensuite intéressée à des prosodies qui ne suivent pas une structure grammaticale mais une situation, comme la voix de la sage-femme qui se cale sur le rythme des contractions de la mère ou encore la voix du commentateur sportif radiophonique.

DE L'IDÉE À LA RENCONTRE

À la naissance de ma fille Alice en 2016, j'ai eu l'intuition d'enregistrer cette matière sonore primitive, antérieure aux mots, puis de demander à une interprète lyrique de reproduire ces prémices de la langue pour les dissocier de la voix fortement connotée du bébé. Je voulais entendre les contours sonores, la musique de ma langue maternelle, celle que l'on entend habituellement à l'écoute d'une langue étrangère.

J'ai proposé à Magali Léger, soprano professionnelle, de tenter l'expérience. Magali compare son métier à de « l'artisanat » : selon elle « l'opéra pousse la voix lyrique, qui est complètement anti-naturelle, au bout de ses limites vocales et demande une minutie d'orfèvre : l'ouverture de la bouche ou la position de la langue se jouent au millimètre ». Pour cette expérience, elle allait devoir se décaler de son territoire habituel pour mettre sa précision d'écoute et la virtuosité de son appareil phonatoire au service d'un étrange exercice : la reproduction précise des sons incertains et indistincts de l'appareil phonatoire en cours de développement d'un bébé.

ENREGISTREMENTS D'ALICE

J'ai enregistré Alice, entre 10 et 20 mois, juste avant qu'elle ne formule des mots. Je posais l'enregistreur dans un coin et comme chaque parent, je jouais, discutais, passais du temps avec ma fille. J'ai découvert l'importance d'une communication sans mots : des dialogues de bruits qui constituaient des échanges aussi importants et plaisants qu'une interaction verbale. S'en est suivie une longue phase d'écoute et d'analyse sensible des enregistrements. Contrairement à une démarche scientifique, il n'y avait pas de protocole à respecter mais plutôt, en tant que mère et artiste, une écoute sensible qui m'a amenée à trier les sons en quatre catégories significatives : « les interjections », « les babils », « les variations syllabiques » et « les variations tonales et gutturales ».

¹ Israel Rosenfield, « L'invention de la mémoire » (1994), édition Champs Flammarion, chapitre II, « Motricité du langage », p110.

LES INTERJECTIONS

Ce sont des sortes de dialogues de bruits à un moment où l'enfant pointe du doigt ce qu'il remarque. Il a l'intention de dire, partager, échanger, mais ne prononce que des syllabes isolées ou des suites de deux ou trois syllabes. Cela invite à un dialogue de bruits entre l'adulte et l'enfant. Parfois l'adulte dit des mots que l'enfant tente de répéter, parfois il s'agit de suites d'interjections, où l'adulte et l'enfant répètent et proposent des variations de syllabes et bruits de bouche l'un après l'autre. J'ai préparé ces séquences en remplaçant ma voix par des silences pour proposer ensuite à Magali de venir reproduire les sons d'Alice à ma place et rejouer ce système d'apprentissage écoute – reproduction.

LES BABILS

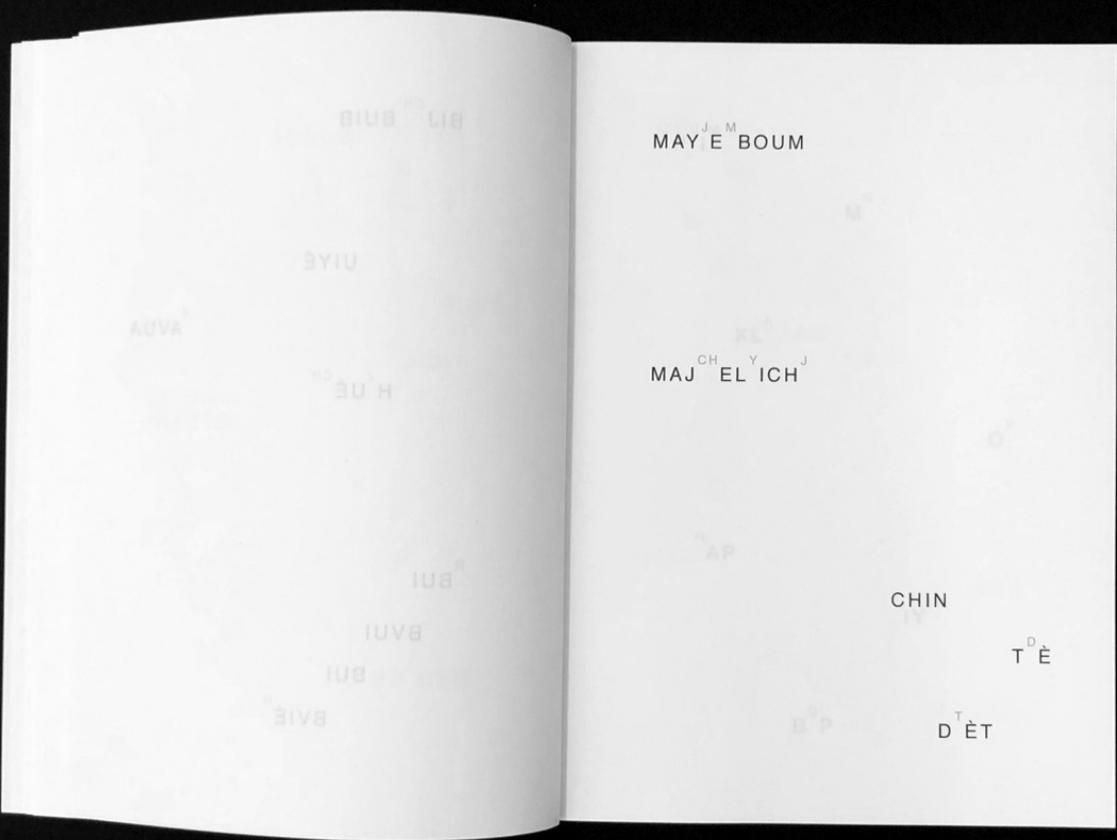
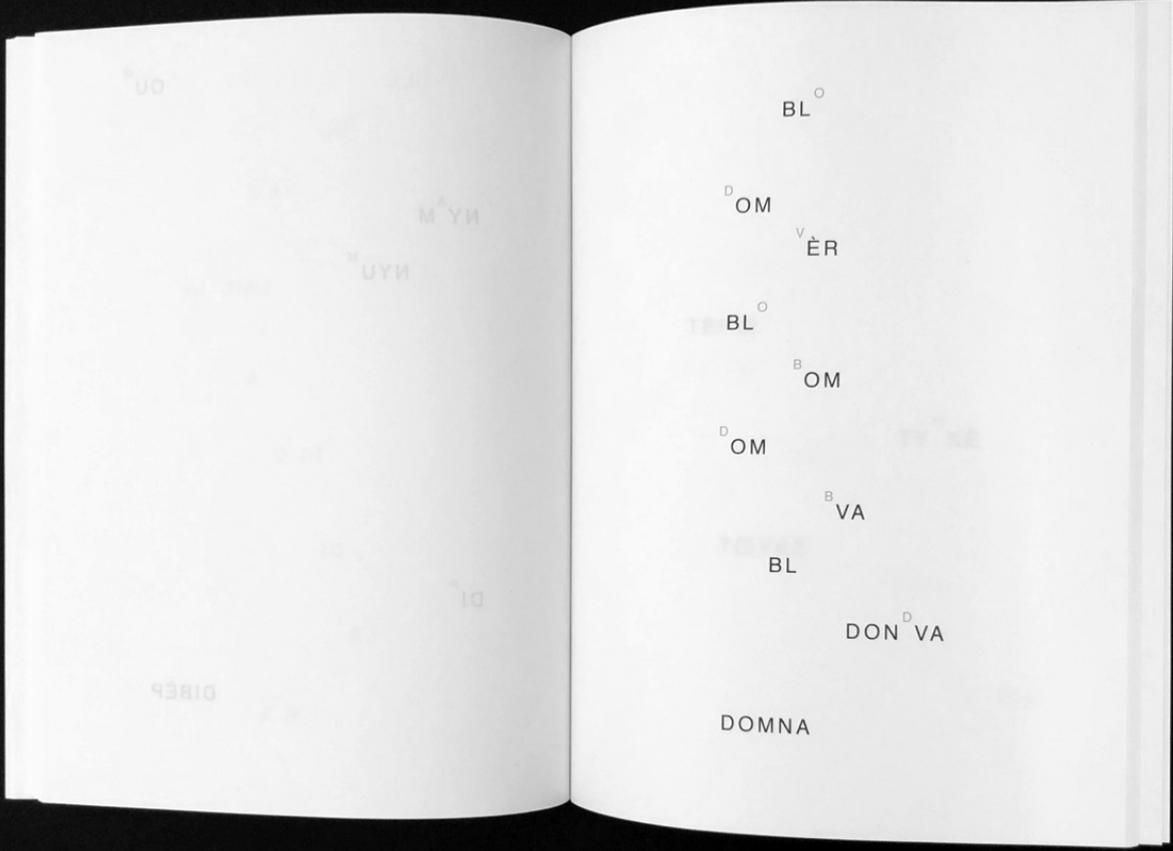
Ce sont des phrases sans mots, des compositions de syllabes qui « disent » mais où il n'y a pas encore de sens verbal. Ces séquences très courtes, de 5 ou 6 secondes, nous ont donné du fil à retordre et ont été particulièrement intéressantes à reproduire. Aux premiers essais, Magali avait tendance à transformer fortement les syllabes originales d'Alice parce que le cerveau adulte synthétise et stylise automatiquement pour comprendre ce qu'il perçoit. Là où les syllabes de l'enfant étaient imprécises, indistinctes, complexes, par exemple « GBLIGLIA », Magali avait tendance à simplifier en « BLA » ou « GLIA ».

PARTITION

Pour essayer de conserver l'imprécision de ces syllabes primitives dans les reproductions de Magali, j'ai ajouté une phase d'écriture de partition syllabe par syllabe. Je déchiffrais chaque syllabe en l'écoutant en boucle jusqu'à en saisir tous les détails sonores, comme si je zoomais dans une image. Cet exercice d'écoute m'a amenée à inventer une forme de transcription verbale où les sons principaux évidents sont écrits en capitale et les sons moins audibles, secondaires ou parasites sont écrits en exposant grisé. Cette forme induit un déchiffrage singulier entre deux lignes de lecture et rappelle l'apprentissage de la lecture où les enfants enchaînent et relient les sons de chaque lettre au ralenti. J'ai utilisé ce système d'écriture pour réaliser un livre qui réunit les productions sonores originales d'Alice. Cette édition est un prolongement de la recherche réalisée deux ans après la vidéo « Majelich ». L'éclatement dans la page des syllabes suit intuitivement le rythme et l'intonation de la voix de l'enfant qui ne respecte pas encore de construction grammaticale précise.

LES VARIATIONS

Les variations sont plus proches du chant que du dire. Alice s'adonnait souvent à ces jeux vocaux quand elle était couchée dans son lit ou sur la table de change. Elle n'avait rien à faire ou à regarder et jouait avec sa voix. Il y a deux sortes de variations. Des variations basées sur un motif syllabique et répétées comme une comptine et des variations tonales et gutturales : des vocalises testant les graves et les aigus et des expérimentations primitives de l'appareil phonatoire où l'enfant cherche les potentiels sonores de sa gorge, son nez, sa langue, son souffle.



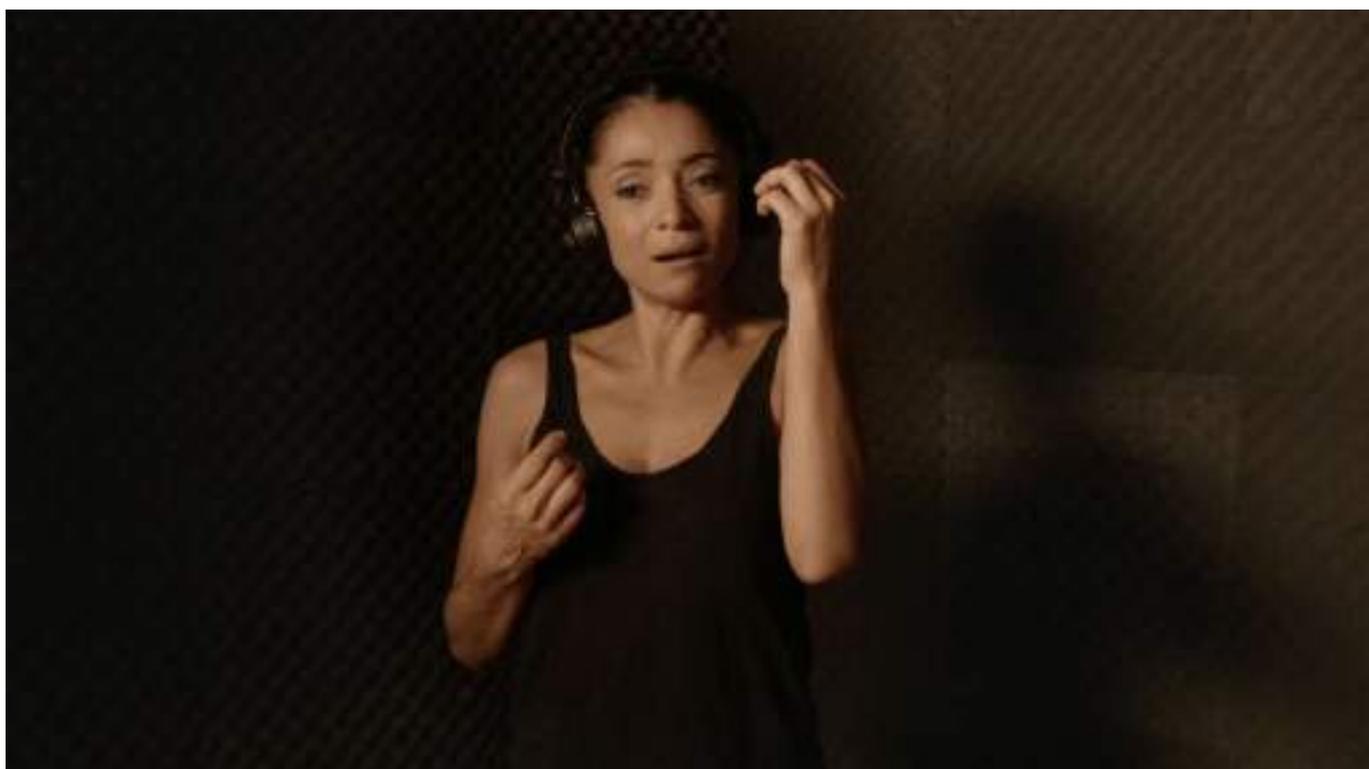
PERFORMANCE FILMÉE

Chacune des ces catégories a nécessité des expériences de reproductions précises. Le tournage a duré quatre jours. Il a eu lieu dans le studio de Magali, où elle travaille sa voix quotidiennement. L'objectif était de filmer la recherche pour ensuite en extraire l'intensité de l'expérience. La chanteuse a découvert en reproduisant en direct, déchiffré en boucle, puis répété la même séquence jusqu'à épuisement. Sur une cinquantaine de répétitions, j'ai ensuite sélectionné pour le montage la séquence précise où l'intensité est à son comble. Un moment de concentration où l'interprète saisit en direct tout les détails du son, juste avant qu'elle ne se relâche dans un automatisme de l'exercice.

Cette recherche a été réalisée en collaboration avec Kerwin Rolland, musicien et ingénieur acousticien. Après chaque prise, nous avons décidé de laisser tourner les micros pour permettre à chacun de donner ses impressions dans le vif de l'expérience. Magali, son ressenti d'interprète ; moi, mes intuitions d'une écoute focalisée sur la question de la langue et Kerwin une lecture musicale encore différente. Cette collaboration a été particulièrement riche dans l'exploration des possibles de cette étrange transposition vocale. Parfois les productions de Magali rappellent les sonorités de langues étrangères ou inventées, parfois les variations évoquent des chants traditionnels comme les Qawwali, ces chants sacrés pakistanais où les chanteurs procèdent à des trances vocales et des envolées tonales.



Conversation sur « Majelich » avec Camille Llobet, Magali Léger (soprano) et Kerwin Rolland (musicien, ingénieur du son).
Exposition « Idiolecte », Galerie Florence Loewy, Paris, 2019



FAIRE BABILLER L'ADULTE

Une dernière étape de l'expérimentation a été de tenter de faire babiller l'adulte. Au départ cela semblait impossible : comment reproduire en bruits des extraits parlés dans sa propre langue sans focaliser son attention sur les mots ? J'ai commencé par enregistrer Magali, sa propre prosodie, en lui posant des questions sur son rapport au chant. J'ai sélectionné dans cet entretien de très courts extraits (6-10 secondes), des moments où le son a plus de sens que les mots. Des moments où la voix s'accélère, s'interrompt, bégaille, change d'idée, s'amenuise... En écoutant en boucle ces extraits, Magali a pu se détacher facilement des mots et ne reproduire que les contours sonores significatifs de chaque séquence.

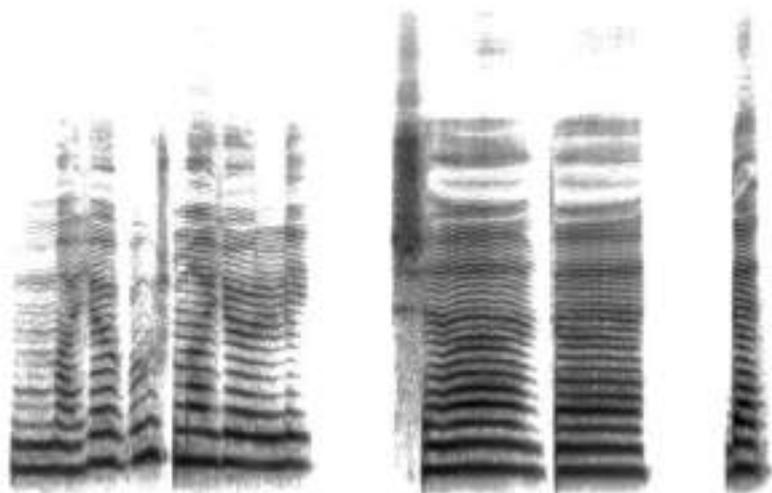
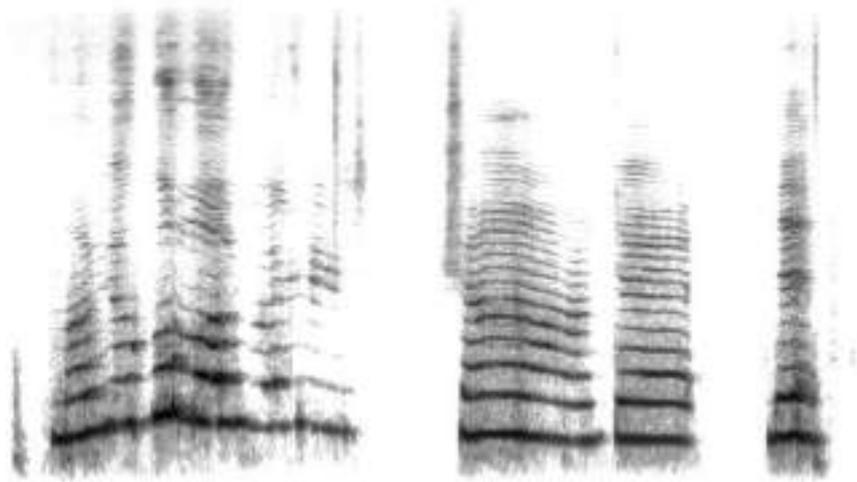
Cet exercice a ensuite donné lieu à une « Conversation babillée » avec Alain Bublex pour DUUU Radio lors du Printemps de Septembre 2018. Cette performance pourrait être réactivée avec Magali Léger dans d'autres contextes d'exposition.

MONTAGE VIDÉO

La camera est presque toujours frontale. Il n'y a pas de plan de coupe ou de raccord. Le montage vidéo donne une progression rythmique et mélodique créée à partir des différentes séquences expérimentées. On découvre en plan serré et en plan américain le visage et le corps de la chanteuse dans un état second, hypnotique. Une tension et une sensibilité qui jouent sur l'écoute de cette matière primitive du langage. Des noirs viennent ponctuer le montage. Ils permettent à l'auditeur une autre écoute lors de ces séquences purement sonores.



Vue de l'exposition « Majelich », Musée Paul Dupuis, «Fracas et frères bruits», Printemps de septembre, Toulouse, 2018, photo : Damien Aspe.



« Sonogrammes comparés », 2020. 3 diptyques, tirage pigmentaire, 46 x 34 cm (x3), détail, reproduction réduite. Un sonogramme est une représentation graphique du son. Une séquence sonore produite par Alice (en haut) et reproduite à l'identique par Magali (en bas). Une étude comparée « d'empreintes » de voix où la voix de l'adulte donne une image « architecturale » et celle de l'enfant paraît plus « minérale », plus « effritée ».

DISPOSITIF RÉACTIF

La reproduction de bruit, en direct, avec la bouche est aussi à l'origine d'un dispositif d'expérience que je réactive depuis une dizaine d'années dans divers projets de transmission. Ce dispositif permet de découvrir l'état performatif, le lâcher-prise et la transcription d'une perception en direct. Dans ces ateliers je développe plusieurs dispositifs d'expériences sur la relation entre le bruit, le mouvement et la langue. Ces expérimentations pédagogiques enrichissent un questionnement sur l'apprentissage sensible.



« Il écoute du bien, il fait les gestes pour savoir » Commentaire d'un enfant de 5 ans suite à la performance « Bruits de bouche » de ses camarades, extrait du film documentaire « Les petits bruits » de Camille Llobet, Résidence Enfance art et langages, Ville de Lyon, 2013.



Atelier à l'IME de Thonon-les-Bains, 2017.

NOTICES DES ŒUVRES

MAJELICH

2018

VIDÉO HD, SON STÉRÉO, 10'27, COLLECTION FRAC GRAND LARGE - HAUTS-DE-FRANCE

À l'image, une femme, cadrée de plus ou moins près, visage, buste, plan américain. C'est la soprano Magali Léger. Elle est seule, concentrée. Elle semble chanter dans la pénombre. Elle a un casque d'écoute sur les oreilles. Les sons qu'elle produit sont à la fois étranges et familiers.

Camille Llobet a enregistré sa fille entre dix et vingt mois, à ce moment où l'enfant découvre sa voix et fait l'expérience de sa capacité à en jouer, à former des sons. Il ne comprend pas encore les mots qu'il entend mais ses babillages imitent et éprouvent les contours prosodiques de la langue parlée, autrement dit ses inflexions, tonalité, accent, modulation et rythme. Le sens loge ici dans le son. Ce sont les prémices de la parole, la formation de sa possibilité.

L'artiste fait entendre ces babillages à la chanteuse lyrique qui s'emploie à les reproduire dans sa voix. La vidéo la montre dans cette entreprise de précision qui donne à comprendre la découverte du plaisir de la voix et du désir de dire.

LIEN VIMEO PRIVÉ

<https://vimeo.com/288848975>

code d'accès 080918



Notice : Christian Bernard, « Fracas et frères bruits », Printemps de Septembre, Toulouse, 2018. Soprano : Magali Léger, musicien, ingénieur du son : Kerwin Rolland. Soutien à une recherche/production artistique de la Fondation des artistes, du CNAP, Centre national des arts plastiques et du Printemps de Septembre.

ALICE

2020

LIVRE D'ARTISTE, ÉDITION FLORENCE LOEWY, 80 PAGES, 23 X17 CM, 300 EX.

Ce livre est une recherche sur la transcription verbale du son et un inventaire des premières productions sonores de ma fille Alice. Les babillages de l'enfant sont des sortes de phrases sans mot, des « haïkus sonores » où les syllabes sont particulièrement indistinctes et complexes, à la frange de l'in audible. Notre cerveau – cherchant toujours à simplifier le monde pour le rendre compréhensible – a tendance à interpréter et déformer les sons de l'enfant : un « GBLIGLIA » va être transformé en « BLA » ou « GLIA ». Cela m'a amené à faire des séances d'écoute en « boucles scrutées », un déchiffrement syllabe par syllabe pour tenter de saisir par l'écriture tous les détails sonores de ces sons primitifs du langage. Les sons secondaires ou parasites sont notés en exposant grisé et les syllabes sont éclatées et placées sur la page en suivant intuitivement le rythme et l'intonation de la voix qui ne respecte pas encore de construction grammaticale.



« Alice », 2020, détail d'une page et première de couverture.
Soutien à une recherche/production artistique du CNAP, Centre national des arts plastiques et de la Graineterie - Centre d'art de la ville de Houilles.

SONAGRAMMES COMPARÉS

2020

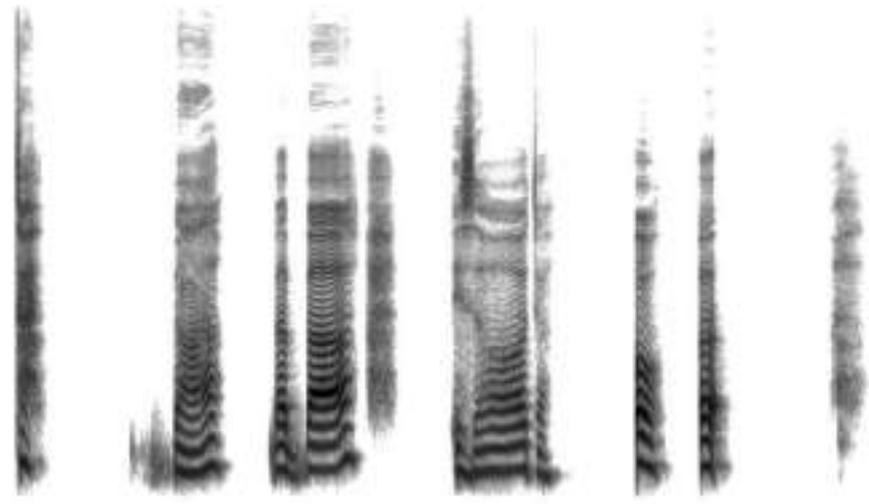
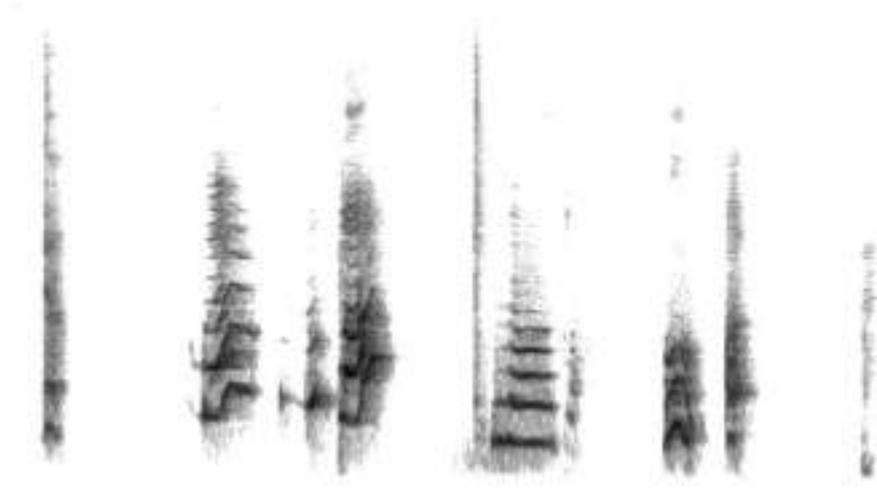
**3 DIPTYQUES, 46 X 34 CM (X3), TIRAGE PIGMENTAIRE,
COLLECTION FRAC GRAND LARGE - HAUTS-DE-FRANCE**

Un sonagramme est une représentation graphique du son. Ces trois diptyques ont été réalisés à partir de la performance filmée « Majelich » (2018) : la chanteuse soprano Magali Léger reproduit en voix d'adulte les babillages enregistrés de sa fille Alice. Ces trois tableaux présentent trois fragments sonores produits par Alice (en haut) et reproduits à l'identique par Magali (en bas). Une étude comparée « d'empreintes » de voix où la voix de l'adulte donne une image « architecturale » et celle de l'enfant paraît plus « minérale », plus « effritée ».



« Sonagrammes comparés », 2020, vue de l'exposition « Tous n'habitent pas le monde de la même façon 2 », Galerie Florence Loewy, 2020, photo : Aurélien Mole.

Soutien à une recherche/production artistique du CNAP, Centre national des arts plastiques et de la Graineterie - Centre d'art de la ville de Houilles.



« Sonogrammes comparés », 2020. 3 diptyques, tirage pigmentaire, 46 x 34 cm (x3), détail, reproduction réduite.

Camille Llobet
llobetcamille@gmail.com
+33 6 77 46 39 54
325 route du Môt - 74700 Sallanches
www.camillellobet.fr

À l'occasion de l'exposition « L'art d'apprendre. Une école des créateurs », le Centre Pompidou-Metz invite le studio de design smarin à concevoir une classe, espace de transmission, un environnement total à venir habiter et transformer collectivement. 



smarin



smarin,
sChaise, 2015



En 1990, Stéphanie Marin fonde une entreprise de recyclage textile, bien avant que cela n'entre dans les usages. Elle a dix-sept ans. Entre Amsterdam, Hambourg et Barcelone, elle explore les filières des déchets, et crée, cinq ans plus tard, sa collection des *Habits magiques*.

Soucieuse de travailler avec une main-d'œuvre qualifiée, elle emploie des couturières calabraises dans son atelier de Nice, où les fibres naturelles sont teintées artisanalement.

Propulsée par le succès de ses assises *Livingstones*, elle fonde le studio smarin en 2003. S'ensuivent de nombreuses éditions et collaborations avec des artistes comme Céleste Boursier-Mougenot, Jean Dupuy ou Yto Barrada, dans lesquelles s'affirment les dimensions plastiques, théoriques et symboliques d'objets fonctionnels.

Les objets de smarin s'offrent comme des structures à moduler, invitant l'utilisateur à construire et à déconstruire, à danser et à respirer, à dormir et à jouer. Des méridiennes en forme de nuages faites pour des siestes publiques, des disques lumineux dont l'intensité variable propose un repère pour notre respiration dérégulée.

En outre, ces formes ludiques recèlent des implications discrètement politiques.

Pour nos esprits : le droit à la paresse, à l'improductivité et à la pause.

Pour nos corps : la reconquête d'une tonicité et d'une mobilité perdues.

Nos esprits et nos corps se retrouvent chez Stéphanie Marin dans des états de concentration ou d'abandon proches de ceux de la méditation.



smarin,
Écoletopie, 2021

smarin,
  coletopie, 2021

Hélène Meisel

En décembre 2020, connaissant votre intérêt pour les espaces de transmission, nous vous invitons à concevoir le mobilier et l'aménagement d'un espace de cent vingt mètres carrés, situé à l'extrémité nord-ouest de la Galerie 3. Avec un cahier des charges expérimental et hybride, cet espace est pensé pour accueillir différents usagers : des groupes constitués, notamment des classes en résidence, mais aussi des visiteurs à certains moments.    la manière d'un belvédère ou d'un observatoire, ce grand espace ouvert d'un côté sur la ville de Metz, par une grande baie vitrée, et, donnant de l'autre côté directement sur les espaces d'exposition, permet une fréquentation différente des œuvres, une sorte de cohabitation avec elles. Comment avez-vous perçu cette invitation et comment pourriez-vous expliquer votre proposition ?

Stéphanie Marin

Ce qui m'intéresse beaucoup dans l'invitation du Centre Pompidou-Metz, qui associe également l'éducation nationale pour ce projet, c'est la portée exceptionnelle de la question de la pédagogique. Au cours de nos échanges préparatoires, il est apparu qu'elle porte en elle tous les projets, toutes les autres questions de la vie d'une société, à savoir le grand Quoi ? Et le grand Comment ?

La question de la pédagogique est toujours centrale, mais les incroyables changements de notre époque – les problématiques liées au développement de l'intelligence artificielle, l'accélération de l'information et de la communication ou, par exemple, notre relation à l'inconnaissable – l'investissent d'autant plus. Ce contexte prospectif complexe nous amène à proposer l'exploration de l'autot  lisme, c'est-à-dire la capacité à s'absorber dans une activité sans autre finalité qu'elle-même. Entrer dans une concentration totale, perdre la notion du temps, ressentir une joie intense et la possibilit   de la sérénité. Cet   tat pourrait être recherché en tant que *fin*, toute conséquence créative ou productive serait contingente, non essentielle. Nous avons donc intégré dans le dispositif de la classe une série de coffrets de jeux sans règles et sans paroles, à la disposition des élèves. La pratique artistique est un accès privilégié à l'expérience autotélique.



L'invitation du Centre Pompidou-Metz est donc extrêmement fertile puisqu'elle porte en elle à la fois le problème-sujet de la pédagogie et l'opportunité de faire communiquer la pratique artistique autotélique avec les enfants, dans le cadre de l'Éducation nationale.

H. M. Pour cet espace, vous proposez que les usagers – et notamment les élèves des classes en résidence – s'asseyent sur votre *sChaise* : une assise rebondissante faite d'élastiques tendus sur une structure de quatre pieds. L'imaginaire classique de l'école hérite d'une discipline du corps où alternent l'immobilité en classe et le défoulement en récréation.

Emmanuel Kant affirme que l'on envoie tout d'abord les enfants à l'école non pas pour qu'ils y apprennent quelque chose, mais pour qu'ils s'habituent à demeurer tranquillement assis et à observer ce qu'on leur donne à voir. Poussée dans ses pires extrémités, cette quête de l'immobilité aboutit aux sangles conçues au XIX^e siècle par le médecin Moritz Schreiber pour maintenir les enfants droits, silencieux et immobiles – instruments de torture que détourne l'artiste Eva Kotátková dans ses œuvres que présente l'exposition. Vos *sChaise* replacent au contraire la mobilité au centre, non pas comme un poison de la concentration, mais au contraire comme un remède à l'ennui, l'inattention. Pouvez-vous nous parler de vos recherches autour de ces assises et du mouvement ?

S. M. Nos recherches s'inscrivent dans la quête de soin et de santé, de l'individu physique et de l'individu social. Ainsi, à travers leur usage, nos objets visent le développement de la conscience somatique, la capacité à ressentir et à donner du sens à ce qui se passe dans l'organisme. Je travaille souvent à réévaluer les automatismes mécaniques qui sont possiblement toxiques pour le corps. Lorsqu'on pose notre corps sur une surface rigide, les tissus souples – les muscles des fesses notamment – subissent deux points de pression : une micro-inflammation se développe au bout de vingt minutes et la compression provoquée par l'assise et par la position sédentaire ralentit la circulation du sang. Les muscles du maintien sont tous affectés à long terme.

Alors, nous avons imaginé puis développé la *sChaise*, qui possède une assise élastique. Au fil de nos recherches sur les objets de « thérapeutique et mécanique », nous avons beaucoup échangé avec des médecins, des spécialistes ou des professeurs de la faculté de médecine de Nice, et également de l'Observatoire des médecines complémentaires non conventionnelles (OMCNC).

Cela nous a confrontés à l'étude des possibilités du rebond associé à la position assise. Le rebond, c'est l'action d'utiliser, pour repartir, la force qui nous a d'abord fait reculer. De nombreuses études scientifiques montrent que le rebond est très intéressant pour la dynamique de la circulation sanguine et lymphatique, pour favoriser les capacités d'élimination (le *rebounding*, pratique sportive du rebond sur trampoline, est une tendance très développée aux États-Unis). Et au-delà, la liberté d'assise conduit à prendre conscience de sa posture naturelle et de son schéma corporel. Tous les gestes et positions qui nous caractérisent reflètent notre posture, voire émanent de notre posture psychique.

H. M. Est-ce que, dans cette gestuelle à inventer, vous avez pensé à des sources venant de la danse ou du théâtre ?

S. M. Oui, pour aller plus loin, nous avons joué et rejoué des scènes banales du quotidien afin d'inventer des gestes d'expression correspondant aux stimuli contenus dans différentes situations. Avec la rencontre de Lyse Gladieux, qui est diplômée

d'ergothérapie et chorégraphe, nous avons conçu des exercices d'entretien issus du monde de la danse, sous forme de vidéos tutorielles courtes, en *open source*, proposant quelques minutes pour se mettre en route le matin, se défaire des tensions au cours de la journée ou encore se re-dynamiser en recourant aux propriétés spécifiques de l'assise de la *sChaise*.

Je me suis surtout intéressée à la microsociologie, l'étude des liaisons sociales élémentaires, concernant surtout les relations internes et des formes d'organisation de petits groupes sociaux. J'aimerais que l'on s'autorise à déprogrammer un vocabulaire de réponses gestuelles qui réduit l'expression des émotions. Par exemple : la tension automatique des trapèzes quand on reçoit un mail affligeant pourra être remplacée par un recul amorti et un geste de reprise dynamique, l'idée étant d'amplifier par le geste la sensation que l'on est juste traversé par cette déception, pas tendu, pas mobilisé. Le dispositif mis en œuvre dans l'exposition initiera les visiteurs à cette nouvelle pratique d'invention et d'expression, et j'espère que pendant leurs ateliers les enfants nous surprendront avec des gestuelles inattendues.

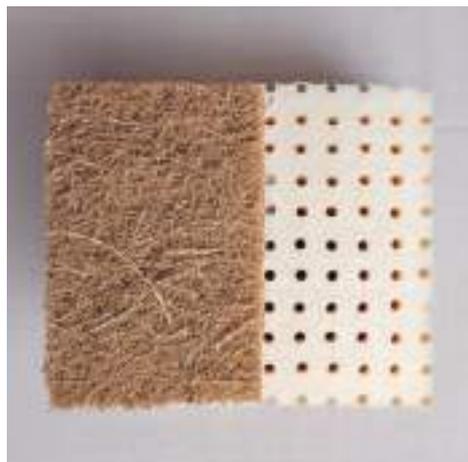
smarin,
Play YETI, 2013



- H. M. En leur proposant *Play YETI*, vous invitez les élèves à prendre place dans l'aménagement de leur propre espace : ils peuvent l'accepter tel qu'ils le découvrent, le modifier en partie, le déconstruire totalement, le reconfigurer en s'émancipant des rangées classiques de la « classe autobus », des dispositions en îlots ou en U. Depuis la création des jardins d'enfants et les expériences de l'Éducation nouvelle, l'aménagement scolaire va vers plus de fluidité, de flexibilité (la classe flexible) et d'ouverture (l'école ouverte). Ici, bien que l'on soit à l'intérieur, et qui plus est à l'intérieur d'une institution, vous proposez, avec *Play YETI*, une dimension auto-constructive qui rejoint en quelque sorte les terrains d'aventures, ces espaces de bricolage libre apparus sur les décombres de la Seconde Guerre mondiale. La modularité de *Play YETI* renvoie aussi à une histoire du design allant de Gerrit Rietveld à Enzo Mari, où l'utilisateur décide et produit. Enfin, ces questionnements recoupent les ateliers et le dispositif Archiclasse actuellement développés par le réseau Canopé, avec qui vous êtes en lien à Nice. En regard de cette histoire, qui se trouve à l'intersection de l'architecture scolaire, du design mais aussi des recherches d'artistes, comment avez-vous envisagé l'usage de *La Vie géométrique* pour le Centre Pompidou-Metz ?

S. M. Nous vivons dans une géographie saturée, et même télescopée puisque, pour l'information, la distance n'existe plus. Il est absolument nécessaire que nous apprenions à mieux mesurer les conséquences de nos décisions sur les autres et des leurs sur nous-mêmes. *La Vie géométrique*, en tant que système simple, modulable et libre, permet d'expérimenter la gestion par le groupe de la ressource, des possibles et, le cas échéant, de la création collective. *La Vie géométrique* permet de vivre l'espace en tant que production du groupe. Les possibilités de constructions fonctionnelles sont presque infinies : étagères, rangement, bureau, méridienne, canapé, linéaire mural, cloison, enfilade, cabane... Les assemblages sans clous ni vis, de blocs de matières pures sont à la fois très solides et parfaitement démontables.

H. M. Pour cette invitation, vous continuez vos recherches sur les matériaux bruts dans le mobilier de *Play YET!* et de *La Vie géométrique*, et vous les poursuivez également dans les jeux spécifiquement développés pour l'exposition en testant de nouvelles matières. Pouvez-vous nous expliquer le cheminement parcouru depuis vos recherches initiales sur les déchets textiles, vos motivations premières, et comment aujourd'hui vous interrogez de façon critique une écologie des matériaux, quand ne cesse de croître le volume des déchets plastiques, que l'on tente d'endiguer notamment en sollicitant des designers, et que, parallèlement, des pénuries de matières premières ont été accélérées par la crise de la Covid?



smarin,
La Vie géométrique,
2017

S. M. Il n'y a pas encore d'action de production avec zéro impact, il faut s'en tenir à chercher un état d'harmonie dans les conditions actuelles. Ce sont des engagements si complexes. Cela nous conduit à devoir faire preuve de discernement et de prudence. Il est important de s'intéresser au système de production qui apporte les objets jusqu'à nos usages. Les matériaux qui seront choisis et la méthode pour les façonner vont non seulement dessiner l'objet mais aussi, bien entendu, organiser la production des objets. Quelles vies les matières employées auront-elles à long terme? Quelle forme économique assure ce processus? Dans quel système social s'inscrit-elle et décide-t-elle donc de supporter? Quelles conditions de travail, quels moments de vie l'objet crée-t-il en reflet des moments d'usage?

En cela, je me dis que « l'objet fabrique le monde ». À mon sens, c'est en acceptant d'embrasser toutes ces dimensions que la pratique du design

rejoint ce que l'on devrait attendre d'elle. J'ai choisi d'expérimenter quelques matières pour concevoir les jeux, par exemple le coton pressé, qui est très agréable au toucher, léger, inoffensif; le liège expansé, que l'on a recouvert d'une peau de latex, apportant un aspect très sensuel. Les couleurs sont portées par des gouaches et une finition organique; d'autres formes sont en chutes de bois récupérées dans une charpenterie locale.

Je voulais que l'on puisse jouer dans un contexte de qualité qui permette de développer une esthétique, de sentir le rayonnement d'une belle matière, de toucher de belles couleurs, de percevoir cette différence que l'on refuse souvent aux enfants. J'ai adopté des matières pures et fragiles, aussi à dessein, pour provoquer ces sensations de devoir manipuler tant de notions différentes, que l'on ressent l'humilité que nous impose cette réalité et, aussi que l'on s'en amuse.

- H. M. L'ensemble que vous proposez inclut également un système de captation mobile avec des appareils photo et des écrans, permettant aux usagers de photographier et filmer leurs chorégraphies sur les *sChaise*, leurs constructions avec *Play YET!* et leurs compositions avec vos nouveaux jeux, associés aux jeux *Sign System* et *Sign System BA B.A.* En apparence très *low tech*, cet environnement intègre des outils numériques de façon discrète et conviviale. Les écrans qui sont installés dans la classe ont une présence inhabituelle, à la fois très domestique et très incarnée. L'outil ne vient pas en premier mais s'intègre dans un cadre, un environnement qui prime, et qui invite d'abord à toucher, à manipuler, à composer ensemble. Nous avons beaucoup échangé sur l'appareillage audiovisuel de cet espace, sur sa juste proportion en regard de l'omniprésence tant débattue des écrans dans la vie de tous comme de leur inclusion progressive dans les écoles. Comment avez-vous paré à cette injonction contradictoire : moins de temps d'écran, mais du temps d'écran qualitatif, voire créatif?



smarin,
Sign System, 2018

- S. M. Dans la classe transplantée, ce sont des outils d'écriture et de lien. La communication par l'image dépasse aujourd'hui l'écrit, il n'y aura pas de retour en arrière. Et si nous préparions l'individu de demain à comprendre et à utiliser pleinement les langages de son époque plutôt que de l'en « protéger »? En faisant partie du projet, les écrans donnent aux élèves le pouvoir de mettre en forme leur expérimentation dans un format qui rend possible la retransmission aux visiteurs. Avec ce petit studio de production audiovisuelle, on est derrière l'écran ou devant, enfin, de l'autre côté.

**le crédo était
le suivant:**

**à ville nouvelle,
architecture nouvelle
et pédagogie nouvelle**

**des écoles
qui font
«autre chose»**

Une table à palabres, un restaurant autogéré et un journal d'opinion.

Trois objets intercesseurs et points de rencontre entre l'art coopératif, la co-création et des écoles indisciplinées: Vitruve (Paris), Jacques-Prévert (Villeneuve-d'Ascq) et celles de La Villeneuve (Grenoble). Deux entretiens aussi, avec des personnes qui ont contribué à inventer ces écoles en traçant des sentiers que nous continuons d'emprunter, parfois sans connaître les extraordinaires histoires de rencontres, de désirs partagés, d'engagements militants qui leur sont associées; mais aussi des vies dédiées à l'émancipation et à l'invention d'institutions.

C'est suite à une expérience artistique dans une école maternelle parisienne que j'ai compris à quel point l'histoire des pédagogies émancipatrices est ignorée, ceci révélant l'actuelle pauvreté coopérative dans les établissements scolaires. Comment défendre la coopération, l'égalité des intelligences quand l'école, compartimentée, normée, programmée, celle que fréquente la grande majorité des enfants, les forme à tout autre chose, et ce malgré toute la bonne volonté des enseignant-e-s? Les écoles libertaires ont commencé dès la fin du XIX^e siècle à travailler à une éducation mixte, intégrale et émancipatrice, John Dewey a créé en 1896 son école laboratoire, la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle est née en 1921, mais en 1960 «[o]n continuait à monter en classe au sifflet; on mettait toujours «au piquet», à la récréation, ceux qui avaient été punis en classe précisément parce qu'ils avaient besoin de mouvement [...]. Et l'on donnait toujours des devoirs à la maison bien que cela fût interdit depuis 1956.»¹ Cette situation perdure, comme si l'histoire de la lutte pour une école émancipatrice, et par la suite contre l'échec scolaire, n'avait pas prise sur les politiques éducatives.

Nous sommes aujourd'hui bien loin des débats qui opposaient les partisan-e-s des «écoles parallèles» (entendre «à la maison») et des «écoles de pointe» qui comprenaient les écoles expérimentales, privées ou publiques, soutenues par l'État. Le désaccord principal animant les débats reposait sur l'institutionnalisation de l'école. La voix des écoles «parallèles» critiquant celles «de pointe» s'exprimait ainsi: «Ils sont pleins de bonne volonté, certainement pas répressifs, ils ont des moyens, mais c'est l'institution, et dans l'institution on ne peut pas remettre en cause ces données de base que sont la spécialisation des rôles, le pouvoir de l'État, la séparation entre pratique et vécu.»² Ce à quoi la voix des écoles «de pointe» répondait: «Vous les parallèles, vous ne recrutez que dans un milieu bien favorisé, au moins d'un point de vue culturel. Votre expérience s'appauvrit de ce fait. Sur le plan pédagogique, vous manquez d'imagination, parce que vous n'avez pas à en avoir. De toute façon, vos gosses, en dignes enfants d'intellectuels, sauront, comme papa, comme maman, manier les phrases et les concepts.»³ Les écoles parallèles regroupaient les partisan-e-s de la déscolarisation⁴ alors que les écoles de pointe telles que l'école Vitruve ou celles de La Villeneuve de Grenoble défendaient d'autres manières de faire au sein de l'institution scolaire en étant néanmoins engagées contre

les normes sociales dont l'école est reproductrice⁵. En effet, «de pointe» comme «parallèles» considéraient unanimement l'école comme un lieu «d'oppression spécifique de l'enfance en tant qu'enfance»⁶. On peut lire, par exemple, dans un texte rédigé par l'équipe de l'école Vitruve (école de pointe) en 1978: «L'école traditionnelle voit les enfants incomplets, irresponsables et elle envisage toute une période de dressage dans un vase clos pour mieux les réinjecter dans la réalité sociale après avoir intériorisé la norme.»⁷ La même année, le film *Alertez les bébés!* de Jean-Michel Carré dénonçait lui aussi l'école comme un instrument de formatage social. Il fut interdit de diffusion à la télévision française dès sa sortie. Ces deux types d'école s'entendaient également sur l'analyse d'Ivan Illich développée dans son ouvrage *Deschooling Society*, traduit en français par *Une société sans école*, sorti en 1971. Illich y envisage la scolarisation comme un rituel remplissant la fonction occulte de maintien de la stabilité de la société de consommation, la défense de l'obligation scolaire reposant sur la croyance en l'incapacité des femmes et des hommes à la vie sociale sans ce passage obligé. Pour remédier à ce problème structurel et politique, Illich proposait la fermeture pure et simple des écoles au profit de systèmes de formation alternatifs, permanents, coopératifs et pris en charge par les citoyen-ne-s eux-mêmes.

Conscientes de ces différentes analyses, pourquoi alors les écoles de pointe continuaient-elles de défendre l'institutionnalisation de l'école? D'abord parce que le modèle des écoles parallèles concernait principalement les enfants privilégiés économiquement et culturellement, alors qu'elles aspiraient à une école populaire, et ensuite car, malgré leur appartenance à l'institution, elles revendiquaient la capacité de pouvoir lutter contre la reproduction des normes sociales et culturelles, en partie sources de l'échec scolaire. «Vain combat», diront certain-e-s, et même «illusion pédagogique»... Jean Le Gal, défenseur de la pédagogie autogestionnaire, écrit que ces écoles «[étaient] accusées de «créer des îlots de socialisme dans une école capitaliste» ou encore de «faire le jeu du pouvoir en améliorant le fonctionnement de l'école»⁸. Or pour lui comme pour les pédagogues à qui la parole est donnée dans ce livre, il n'est pas viable d'attendre le grand soir, une «révolution hypothétique pour changer, à l'école, ce qui peut l'être»⁹.

Ainsi, en 1962, l'école de la rue Vitruve devenait expérimentale, avec des classes de deux autres écoles du vingtième arrondissement de Paris. Cette expérience pilote, celle du Groupe expérimental du XX^e, est fondatrice pour l'histoire que ce livre raconte. Robert Gloton (1906-1986), alors inspecteur pédagogique, comprend que la ««Révolution copernicienne de l'éducation» [Claparède], qui devait placer l'enfant au centre du système scolaire, reste à faire»¹⁰. Alors que les familles du quartier dont dépendait l'école souffraient d'une très grande pauvreté et les élèves d'importantes difficultés scolaires¹¹, il décida d'y installer une nouvelle pédagogie, héritière des mouvements d'éducation nouvelle, notamment par son adhésion au

Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN) reposant sur des projets spécifiques, un décloisonnement des disciplines et une attention particulière aux différents parcours individuels.

Pour y être nommé-e comme «maître volontaire», il était alors attendu: «Pour tout bagage [...] trois qualités fondamentales: la foi pédagogique, c'est-à-dire de postuler que chez tout enfant les ressources éducatives sont infinies [...]; un minimum d'imagination créatrice dans un domaine où la mise en œuvre des directives générales et des consignes pratiques reçues dans le cadre de la recherche doivent être nécessairement nourries et vivifiées par une invention permanente; enfin l'esprit d'équipe puisqu'aussi bien tout allait être mis en commun, la vie du Groupe et celle des établissements concernés, la recherche et son organisation, la préparation matérielle du travail, les problèmes posés et les solutions avancées, les espoirs et les échecs.»¹² Les enseignant-e-s engagé-e-s étaient réuni-e-s selon Gloton par un «sentiment profond», «celui de la justice sociale [et] la conscience du rapport de cause à effet entre l'inégalité sociale dominante et l'échec scolaire»¹³, le tout porté par la pensée du psychologue communiste Henri Wallon pour qui «dans l'analyse des facteurs du développement de l'enfant il est impossible de séparer [...] ce qui revient au biologique, ce qui revient au social»¹⁴.

Dans la continuité du Groupe expérimental du XX^e, trois dynamiques distinctes coïncidèrent ensuite pour donner naissance aux écoles de La Villeneuve de Grenoble (1972) et Jacques-Prévert à Villeneuve-d'Ascq (1979), dont il sera question dans ce livre.

La première de ces dynamiques était liée au mouvement communiste d'éducation populaire des Francs et franches camarades (FFC) et à leur investissement dans la politique éducative de la fin des années 1960. Il-elle-s militaient pour une coopération plus profonde entre l'école, la famille et le loisir au sein d'établissements conçus pour accueillir une éducation globale et coéducative¹⁵. Depuis la fin de la guerre, les Francs et franches camarades étaient engagé-e-s dans le développement du loisir des enfants notamment inspiré par le scoutisme. L'instituteur Fernand Oury, père de la pédagogie institutionnelle, raconte avoir hésité en 1947 à suivre un stage qu'ils avaient organisé, se demandant: «Pourquoi aller apprendre des jeux, des activités qui seront interdits au nom de la sécurité des enfants?» Il poursuit: «Pourtant, j'ai accepté et, chaque jeudi, une centaine d'enfants reprennent vie au Patronage laïque: jeux de ballons, danses, peinture, théâtre, masques, modèles réduits, tout ce qu'on ne peut pas faire à l'école, nous le faisons... dans les mêmes locaux.»¹⁶ Il partage son temps entre éducateur périscolaire et instituteur d'école-caserne¹⁷, situation à laquelle tenteront de remédier les futures écoles ouvertes. La première école associant officiellement temps scolaire et périscolaire et œuvrant à la coéducation fut inaugurée en 1975 à Saint-Fons, dans la région lyonnaise¹⁸.

La deuxième dynamique fut celle des grands programmes d'urbanisme des villes nouvelles. Ces derniers permettaient en effet d'imaginer des architectures spécifiques pour les «équipements intégrés».

À l'établissement scolaire pourrait, par exemple, être associé «un complexe périscolaire avec un centre aéré ou une maison de l'enfance, des aires de sport et de jeux»¹⁹. Il s'agissait de réaliser concrètement une «unité de lieu» pour une «unité d'éducation».

Enfin, à ces dynamiques des écoles ouvertes et des villes nouvelles s'ajoutait la réforme Fouchet-Capelle (1963) et la création des collèges d'enseignement général, mettant fin à la répartition des élèves entre «les cours complémentaires, les lycées et les classes de fin d'études d'école primaire»²⁰. Mais cette réforme nécessitait de former *tou-te-s* les élèves à l'entrée au collège. C'est dans cet objectif qu'un réseau d'écoles publiques expérimentales fut imaginé. Il regroupait une centaine d'établissements participant à un programme de recherche-action coordonné par Jean Foucambert, inspecteur de l'Éducation nationale et chercheur au sein de l'Institut national de recherche pédagogique (INRP). Ce programme fut soutenu par l'Éducation nationale de 1972 à 1983. Sa dimension expérimentale reposait sur un double appareil de recherche, d'une part via les recherches-actions menées par les équipes pédagogiques (la théorie découle de la pratique) et d'autre part à travers les relevés d'observations qui permettaient à l'INRP d'élaborer des données statistiques. Jean Foucambert nous explique dans l'entretien publié ici que trois pédagogies différentes s'étaient progressivement développées: une pédagogie de niveau, une pédagogie de soutien et une pédagogie menée dans des «écoles qui font <autre chose>»²¹ considérant qu'il fallait radicalement changer l'école²². Nous pouvons lire à leur propos dans le rapport d'évaluation de 1979: «Elles s'efforcent, non pas d'ajouter des structures qui permettent aux enfants en difficulté de suivre une démarche finalement inchangée, mais de faire évoluer l'école elle-même, dans ses finalités, ses normes, son orientation générale, ses rapports avec le milieu, les relations interindividuelles, le statut de l'enfant, son rapport au savoir, etc. En ce sens, elles ne prétendent pas venir en aide aux enfants en difficulté, mais cherchent à se transformer pour qu'il y ait moins d'enfants en difficultés.»

L'art a toujours nourri l'imagination des pédagogues, qui lui prêtent des vertus pédagogiques multiples. En 1992, dans *Chaosmose*, le psychanalyste Félix Guattari, présence proche de la pédagogie institutionnelle, se posait la question: «Comment faire vivre une classe scolaire comme une œuvre d'art?» Il entendait par là: comment être créatif dans son enseignement, inventer des formes de transmission ou de partage? S'il ne m'a jamais été dit explicitement lors des entretiens que j'ai menés qu'il s'agissait de faire d'une classe «une œuvre d'art», il n'en reste pas moins que ce que ces recherches-actions, j'oserai dire «recherches-créations», avaient l'ambition de créer par leur tâtonnement expérimental, c'était l'école²³. Ces écoles ouvertes me sont tout de suite apparues d'une actualité incroyable. De plus, leur fonctionnement résonnait avec ce que je tentais depuis plus de quinze ans de construire à travers ma pratique artistique. Enfin elles permettaient d'ajouter un quatrième fil aux trois déjà successivement identifiés, qui tissent les relations entre art et pédagogie, le premier

étant le lien inextricable entre l'art participatif et l'action culturelle telle que la définissent les musées et centre d'art, à travers la médiation, le deuxième l'implication et le rôle des artistes dans la co-construction de projets artistico-pédagogiques avec des enseignant-e-s, des animateur-trice-s, dans un cadre scolaire ou périscolaire, et le troisième, historique, concernant l'enseignement de l'art et notamment depuis la fin des années 1960 quand s'engagea une réflexion sur l'éducation comme pratique artistique: dans le sillage de Fluxus (Wolf Vostell, Joseph Beuys), l'art et la vie se rejoignent et «le processus même de la transmission, de l'éveil dynamique de la conscience sociale [...] fait œuvre»²⁴. L'entrelacement de ces fils rendaient perméables ce que j'imaginai être les domaines de l'«art» et de la «pédagogie» jusqu'à, parfois, les confondre. En engageant cette recherche, il s'agissait donc de comprendre ce que partagent ces différentes manières d'aborder des situations collectives. Plutôt donc que de continuer à penser en termes de «domaine», il me fallait mener une enquête concrète. Dans ce sens, il s'agissait de prendre en compte le fonctionnement des pratiques de co-création et de coéducation plutôt que ce que la notion de domaine revêt réellement²⁵, c'est-à-dire la modération idéologique et morale de leur organisation. J'ai donc choisi de penser leur dialogue, l'épaisseur de leurs points de rencontre et leurs multiples trajectoires possibles²⁶, en imaginant leur contiguïté comme un lieu à habiter. Une contiguïté que je pense comme «dialogique»²⁷, laissant sous-entendre qu'il y a *toujours déjà* au sein de la co-création un dialogue existant avec le pédagogique et réciproquement. Entre co-création et coéducation, des gestes, des formes de relation, la remise en cause des hiérarchies, une prétention à croire que toute action a un impact sur le futur, des objets techniques, des désirs, des luttes sont partagés. Cette recherche se réclame (*reclaim*) ainsi de l'héritage de l'éducation populaire et de l'éducation nouvelle en étudiant humblement ce qui s'est fait dans le cadre de pédagogies coopératives et qui continue de nourrir les démarches des co-créateur-trice-s. Cette recherche m'a permis aussi d'écrire ce à quoi j'aspire, aidée par l'énergie que donne l'étude de ce qui a été rendu possible par le passé, et en échappant à l'aspiration du souffle castrateur du contexte politique actuel. Au «rien n'est plus possible», substituer le «réessayons».

Pour cela, j'ai choisi de retenir de l'enquête trois notions au sein desquelles l'expérience et la transmission sont transversales: la relation, la production et l'autogestion.

Pour mener ce travail, je me suis principalement appuyée sur le parcours de Rolande et Raymond Millot, qui ont œuvré depuis les années 1960 à définir une *autre* école au sein d'une «société éducatrice», reposant sur l'hétérogénéité des groupes d'enfants, leur autonomie et leur coopération. D'abord enseignant-e-s à Vitruve, Rolande et Raymond déménagèrent ensuite à La Villeneuve pour coordonner le projet de création des écoles de la ville nouvelle.

Au milieu de ces années 1960, à l'initiative de la municipalité de Grenoble et de son maire Hubert Dubedout, la création de la ZUP (Zone à urbaniser

en priorité) de La Villeneuve s'imaginait comme la mise en œuvre d'un plan d'urbanisme élaboré à l'échelle municipale (une vraie révolution, la première à s'autonomiser des décisions étatiques). L'Agence d'urbanisme de l'agglomération grenobloise voyait le jour. Dans ce cadre, Dubedout faisait appel à l'Atelier d'urbanisme et d'architecture (une société anonyme coopérative fondée en 1960 regroupant géographes, sociologues, urbanistes, architectes, ingénieurs, designers) pour inventer un nouveau modèle urbain. La volonté municipale était: «Ne pas créer de cité-dortoir; équilibrer emplois et logements; atteindre une forte densité de population; réduire les ségrégations sociales; donner priorité à la vie collective; implanter des espaces verts; bien séparer piétons et voitures; bâtir conjointement des logements et des équipements de quartier; générer une image urbaine forte.»²⁸ C'est dans ce contexte, et donc avant même que le quartier n'existe, que les écoles de La Villeneuve s'inventèrent. Rolande et Raymond Millot, ancien-ne-s de l'école Vitruve, arrivèrent deux ans avant leur ouverture et rejoignirent une commission, constituée d'animateur-trice-s des Francs et franches camarades, de Peuple et Culture, des Maisons des jeunes et de la culture (MJC), d'instituteur-trice-s impliqué-e-s dans le mouvement Freinet, en charge d'imaginer ce qu'allaient être ces écoles.

Dix écoles, cinq maternelles et cinq primaires (appelées «maisons de l'enfance») virent le jour²⁹. Elles étaient considérées par l'Éducation nationale comme «expérimentales»³⁰. Raymond Millot décrit ainsi ce qui en faisait la spécificité: la coéducation, l'élargissement de l'équipe éducative, le décroisement, la pédagogie du projet, l'implication «des enfants dans la transformation de l'école en communauté éducative responsabilisante» et «dans des actions dans et sur le milieu (quartier, famille, etc.)»³¹. Accompagnée par l'Association française pour la lecture (AFL) et en commun avec les autres écoles expérimentales, l'équipe enseignante créa «les premières BCD [Bibliothèques Centres documentaires]», promut «le journal scolaire, l'éducation à la citoyenneté, la libre circulation, l'autodiscipline, l'éclatement des classes spécialisées, le travail par cycles, [...] l'informatique au service de la lecture, [...] l'ouverture de l'école, l'hétérogénéité, l'individualisation et la personnalisation des apprentissages»³². Parallèlement, l'AFL accompagnait activement l'école Jacques-Prévert à Villeneuve-d'Ascq, ouverte en 1979 et qui, selon Jean Foucambert, a été «le plus loin dans l'expérimentation». École ouverte, c'est-à-dire présentant une «cohérence éducative école, famille, centre d'accueil et de loisirs»³³, son projet central était de lutter contre l'échec scolaire. Pour cela l'école se concentrait sur l'«acquisition efficace de l'utilisation du code écrit (lecture-écriture)»³⁴, l'implantation de la BCD, l'usage des outils informatiques, des stages de formation pour les parents, la mise en place des cycles, mais aussi sur le décroisement total de l'école s'organisant autour de «maisons-matières».

Après un entretien avec Jean Foucambert qui permet de comprendre la recherche-action, cet ouvrage se poursuit par un texte dans lequel je m'attache à discuter la question du groupe, puis un second entretien avec

Rolande et Raymond Millot expose le contexte de création des écoles de La Villeneuve. J'ai rencontré Rolande et Raymond dans leur maison non loin de Grenoble avec l'artiste François Deck en septembre 2017. Ce séjour a été également l'occasion de découvrir le journal scolaire *Des enfants s'en mêlent* de l'école des Charmes à La Villeneuve, dont une étude fait suite à l'entretien. Il aurait aussi pu être question du journal scolaire de Jacques-Prévert, *Le Nouvel Écho*, mais pour comprendre le fonctionnement de cette école, c'est un texte plus général d'André Virengue, qu'il m'a confié avant son décès, qui est publié ensuite. À propos de sa contribution, il écrit : «Je [l'ai] rédigé[e] dans le but de porter témoignage de la possibilité de changer l'école dans le contexte du fonctionnement de l'Éducation nationale, de rappeler l'existence d'expérimentations françaises qui malheureusement restent archivées et méconnues et dont l'efficacité ne semble pas affecter la réflexion actuelle. La volonté de démontrer qu'il est possible d'assurer un autre fonctionnement, une autre formation, une autre réussite, que ceci a été tenté, suivi, et que nul n'est besoin d'admirer l'ailleurs alors que l'ici a existé et existe.»³⁵ Enfin, ce texte fondamental pour l'appréciation précise de la pédagogie qui s'exerçait à Jacques-Prévert est suivi d'un chapitre sur l'organisation d'un restaurant autogéré par des élèves de l'école Vitruve pendant l'année scolaire 1975-1976. Ces six chapitres permettent, je l'espère, de mesurer la singularité et la force de ces expériences et de comprendre leur contiguïté avec les pratiques artistiques de co-création. L'exposé de ces liens fait l'objet de la dernière partie du livre.

- 1 Robert Gloton, *Au pays des enfants masqués*, Paris, Casterman, 1979, p.206.
- 2 Les écoles de pointe sont «les établissements scolaires de l'Éducation nationale où sont favorisées des pratiques pédagogiques, voire (mais les limites ne sont pas extensibles) des rapports nouveaux au sein même du fonctionnement institutionnel. Parmi les plus connues, il y a l'école de la rue Vitruve à Paris (20^e), l'école Decroly à Saint-Mandé, l'école des Buttes à La Villeneuve de Grenoble...», Catherine Baker et Jules Chancel, «Des «lieux pour enfants» où s'inventent d'autres rapports», *Autrement*, N°13, *Alors, on n'a pas école aujourd'hui?*, avril 1978, p. 11.
- 3 *Ibid.*, p. 12.
- 4 Il est intéressant de noter que l'école libertaire de l'anarchiste Paul Robin, à Cempuis, accepte la proposition de Ferdinand Buisson de diriger une école laïque, «[a]lors que les anarchistes se démarquent catégoriquement de la république «marâtre»», dans Nathalie Bremard, *Cempuis. Une expérience d'éducation libertaire à l'époque de Jules Ferry, 1880-1894*, Paris, Éditions du Monde libertaire, 1992, p. 27. L'expérience de Robin influencera durablement les pédagogues de l'éducation nouvelle.
- 5 Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de Minuit, coll. «Le Sens commun», 1964, et *La Reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit, coll. «Le Sens commun», 1970.
- 6 Jules Chancel, «Où il n'est plus question de cheveux blonds ni de sourires panoramiques... mais de politique! Face à face, l'enfant et l'adulte», *Autrement*, N°13, *op. cit.*, p. 132.
- 7 L'équipe de la rue Vitruve, «Vitruve, une école perpendiculaire», *ibid.*, p. 205.
- 8 Jean Le Gal, *Le maître qui apprenait aux enfants à grandir*, Saint-Georges d'Oléron/Nantes, Éditions Libertaires/ICEM—Pédagogie Freinet, 2007, p.151.
- 9 *Ibid.*
- 10 Robert Gloton (dir.), *À la recherche de l'école de demain. Le groupe expérimental de pédagogie active du XX^e arrondissement de Paris*, Paris, Armand Colin, coll. «Cahiers de pédagogie moderne», 1970, p. 6.
- 11 «[A]u centre d'un quartier sous-prolétarisé de la place de la Réunion, avec ses enfants d'immigrés habitant en famille souvent dans des chambres d'hôtel, une école où la moyenne des entrées en 6^e était de 25%, contre 65 à 70% en moyenne pour Paris.», dans Robert Gloton, *Au pays des enfants masqués*, *op. cit.*, p. 209.
- 12 Robert Gloton (dir.), *À la recherche de l'école de demain*, *op. cit.*, p. 11.
- 13 Robert Gloton, *Au pays des enfants masqués*, *op. cit.*, p. 213.
- 14 Groupe français d'éducation nouvelle, Robert Gloton (dir.), *L'Établissement scolaire, unité éducative*, Paris, Casterman, 1977, p. 50.
- 15 Noëlle Monin, «Le mouvement des Francs et des Franches Camarades (FFC): de l'animation des loisirs des jeunes à la participation aux écoles ouvertes», *Revue française de pédagogie*, N°118, janvier-février-mars 1997, p. 86.
- 16 Aïda Vasquez, Fernand Oury, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Paris, François Maspero, coll. «Textes à l'appui/pédagogie», 1971, p. 70.
- 17 La dénomination «école-caserne» se réfère aux grands groupes scolaires urbains regroupant un nombre très important d'élèves où la discipline, la structure hiérarchique et le gardiennage prévalent sur l'éducatif, dénoncé à la fin des années 1950 par les enseignant-e-s partisan-e-s des méthodes Freinet. «Une école primaire bien ordinaire. 400 garçons. *Sifflet*: le hurlement cesse. *Sifflet*: la cohue devient troupeau. «Alignez-vous! Tendez les bras! Fixe! Avancez! Halte! Allez! Attendez!» On manœuvre. Reprises en main, les classes, mains au dos, piétinent dans les couloirs...», Fernand Oury, Jacques Pain, *Chronique de l'école-caserne*, Paris, François Maspero, 1972, p. 17.
- 18 L'École ouverte et le centre socio-éducatif Jean-Guéhenno.
- 19 Noëlle Monin, «Le mouvement des Francs et des Franches Camarades (FFC)», *op. cit.*, p. 85.
- 20 Catherine Dorison, «Louis Legrand et la réforme des collèges», dans *Les Sciences de l'éducation—Pour l'Ère nouvelle*, N°2018/2 (vol. 51), disponible sur <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2018-2-page-25.htm> [consulté le 31 janvier 2020].
- 21 Jean Foucambert, *Évaluation comparée de 4 types d'organisation à l'école élémentaire*, Paris, INRP, mars 1977-février 1979, p. 18.
- 22 Marie Preston, *Un réseau d'écoles expérimentales*, 2019 (vidéo couleur, sonore, 10 min), <https://vimeo.com/389329172>
- 23 «[L]'école, ça n'existe pas, une superposition de cases des gens qui s'ignorent mais si on ouvre une porte, on peut en ouvrir deux, on peut en ouvrir trois, on peut en ouvrir beaucoup et il n'y a pas que les enfants qui la traversent, il n'y a pas que les adultes, il y a aussi les idées», Gérard Delbet, dans *La nouvelle adresse, textes d'artistes pour les habitants de Pantin*, commande du Centre national des arts plastiques, 16 avril 2020. Voir également Groupe français d'éducation nouvelle, Robert Gloton (dir.), *L'Établissement scolaire, unité éducative*, *op. cit.*
- 24 Antje Kramer, «Pédagogie avant-gardiste ou avant-garde pédagogique? Les «académies idéales» dans l'art après 1945», dans Christophe Kihm, Valérie Mavridorakis (dir.), *Transmettre l'art. Figures et méthodes. Quelle histoire?*, Genève/Dijon, HEAD/Les Presses du réel, 2013, p. 81. Il ne sera pas question ici de l'enseignement des pratiques socialement engagées car il me semble important de distinguer ce qui a lieu dans des institutions scolaires visant à former des artistes futur-e-s co-créateur-trice-s et ce qui a lieu au sein de collectifs qui ne sont pas intégrés à cette institution externe. Néanmoins, il est évident que les pédagogies des SEA [Socially engaged art] dont Gregory Sholette relève six

spécificités, donnant l'impression qu'il révèle les spécificités des écoles dont il est question dans le livre: «élaboration collective du cursus, recherche performative (ou recherche artistique), discussions horizontales en classe et réflexions critiques en groupe menant à la reconception du module de cours lui-même. [...] des activités étudiantes qui se déroulent entièrement en dehors de la salle de classe», Gregory Sholette, «Dewey, Beuys, Cage, et l'hérésie vulnérable mais ô combien banale de l'enseignement de l'art socialement engagé (EASE)», dans microsillons (dir.), *Motifs incertains. Enseigner et apprendre les pratiques artistiques socialement engagées*, Genève/Dijon, HEAD/Les Presses du réel, 2019, p. 167.

- 25 Le travail mené par Estelle Zhong Mengual pour l'ouvrage *L'Art en commun* est intéressant à plus d'un titre mais en particulier par l'analyse qu'elle fait du réseau «Art en commun—Politique» à partir de la pensée de Bruno Latour. Cette réflexion et la méthode qu'elle emploie ont nourri l'approche proposée ici entre co-création et coéducation. Estelle Zhong Mengual, *L'Art en commun. Réinventer les formes du collectif en contexte démocratique*, Dijon, Les Presses du réel, 2018.
- 26 Je remercie Myriam Suchet de m'avoir conduite à cette réflexion par l'intermédiaire d'une question adressée dans le cadre de *L'Objet médian*, édition réalisée avec François Deck et les auteur-trice-s de l'ouvrage *Co-Création* dans la perspective d'une journée de réflexion autour de ce dernier, journée qui n'a finalement pas eu lieu. Céline Poulin, Marie Preston (dir.), en collaboration avec Stéphanie Airaud, *Co-Création*, Paris/Brétigny-sur-Orge, Éditions Empire/CAC Brétigny, 2019.
- 27 Marie Preston, «Co-création et coéducation», dans Céline Poulin, Marie Preston (dir.), en collaboration avec Stéphanie Airaud, *Co-Création*, op. cit.
- 28 Pascale Blin, *L'AUA: mythe et réalités. L'Atelier d'urbanisme et d'architecture, 1960-1985*, Paris, Electa Moniteur, 1988, p. 82.
- 29 Des chartes de fonctionnement sont co-écrites par les futures équipes enseignantes à la suite de trois mois de stage.
- 30 Le terme d'«établissement expérimental» appliqué à l'Éducation nationale a été réglementé en juin 1972.
- 31 Raymond Millot, «Le statut de lecteur», *Actes de lecture*, N°40, décembre 1992.
- 32 Joël Blanchard, «Les écoles expérimentales ont 20 ans ou plus...», *Actes de lecture*, N°65, mars 1999.
- 33 Extrait d'un document non publié transmis par André Virengue.
- 34 *Ibid.*
- 35 *Ibid.*

habiter



Chapitre 6

Les pédagogies critiques ou le refus de la confusion néolibérale en pédagogie

Irène Pereira, Université Paris-Est Créteil

Résumé

Ce chapitre a pour objectif de mettre en lumière la façon dont le courant des pédagogies critiques, dans la continuité de l'éducateur brésilien Paulo Freire, s'est constitué à partir des années 1980 dans les Amériques contre la montée du néolibéralisme en éducation. Il fournit en particulier des ressources pour distinguer, au sein des pédagogies alternatives, celles qui sont orientées uniquement vers le développement personnel, et celles qui portent un projet d'émancipation sociale. L'un des rôles qui peut être assigné à la pédagogie critique est de clarifier des distinctions conceptuelles afin d'éviter la récupération par le nouvel esprit du capitalisme des concepts des pédagogies à visée émancipatrices.

Abstract

The aim of this chapter is to show how the current of critical pedagogies, in the continuity of the Brazilian educator Paulo Freire, was formed from the 1980s in the Americas against the rise of neoliberalism in education.

In particular, it provides resources to distinguish, within alternative pedagogies, those which are oriented solely towards personal development, and those which carry a project of social emancipation. One of the roles that can be assigned to critical pedagogy is to clarify conceptual distinctions in order to avoid the recuperation of the concepts of emancipatory pedagogies by the new spirit of capitalism.

Introduction

Les pédagogies alternatives, comme l'a écrit Wagon (2018), sont une galaxie aux projets idéologiques assez divers en réalité: «*Les mouvements Freinet mais aussi dans une moindre mesure Decroly revendiquent une finalité émancipatrice et de transformation politique. Les mouvements de pédagogies alternatives se revendiquent le plus souvent "apolitiques" et soulignent avant tout le développement de la personnalité et le développement personnel. Même si les deux éléments ne sont pas nécessairement contradictoires, une césure idéologique est perceptible entre ces différents groupes. Cette dépolitisation déclarée est toutefois "politiquement située". En effet, cette affirmation "d'apolitisme" est une façon de ne pas se rattacher idéologiquement et directement à un courant politique précis et implicitement daté*» (§25).

Comme nous avons l'avons montré antérieurement (PEREIRA, 2017), et Mas (2019) l'a également souligné, les pédagogies alternatives ne sont pas seulement orientées vers le développement personnel, mais elles peuvent entretenir des liens, et ce explicitement pour certaines d'entre elles, avec le «nouvel esprit du capitalisme» (BOLTANSKI et CHIAPELLO, 1999). En effet, l'accent mis sur les compétences individuelles, sans référence à des rapports sociaux de pouvoir, favorise un glissement vers le capitalisme par projet. On peut ainsi parler d'une récupération de la critique artiste pédagogique – c'est-à-dire les pédagogies orientées vers le développement personnel – par le nouvel esprit du capitalisme. Il ne s'agit pas de dire que tou-te-s les acteurs et actrices des pédagogies alternatives adhèrent au néolibéralisme – ils et elles peuvent même y être opposé-e-s – mais plutôt qu'il existe une porosité entre le champ des pédagogies alternatives et le monde de l'innovation capitaliste.

L'hypothèse que l'on formulera dans ce chapitre est qu'il est nécessaire, pour éviter la récupération capitaliste des pédagogies à visées émancipatrices,

que celles-ci en effectuent la critique. L'objectif est ici de mettre en lumière la manière dont les pédagogies critiques se positionnent relativement au capitalisme néolibéral et de ce fait relativement aux pédagogies alternatives. Il nous semble pour cela nécessaire de reprendre la distinction qu'a effectuée Giroux (1997) entre pédagogie conservatrice, pédagogie libérale et pédagogie radicale. La pédagogie conservatrice peut être assimilée à ce que l'on appelle en France la pédagogie traditionnelle. La pédagogie libérale, que Giroux qualifie de «pédagogie des relations cordiales», peut être assimilée aux pédagogies alternatives dans la mesure où elles privilégient l'épanouissement de l'individu. Enfin, la pédagogie radicale ou critique se caractérise par le fait qu'elle prend en compte les rapports sociaux de pouvoir.

Les pédagogies critiques constituent un mouvement qui est né en particulier aux États-Unis dans la continuité de l'œuvre de Paulo Freire, dans un contexte d'arrivée au pouvoir de Ronald Reagan qui incarne à la fois une conception conservatrice et néolibérale de l'éducation (DARDER et al., 2003). Le terme de critique a ici deux sens. Le premier renvoie à la conscientisation (*critical consciousness*) chez Paulo Freire. Le second est la référence à la «*Théorie critique*» de l'École de Francfort, qui constitue également une des sources théoriques de l'œuvre de Paulo Freire. Nous montrons ici en quoi les pédagogies critiques s'opposent au néolibéralisme et dans quelle mesure cela implique une distance critique avec l'étiquette de pédagogies alternatives.

1. Les principes d'une pédagogie anti-néolibérale

Comme le soulignent Lenoir et Ornelas Lizardi (2007), la pédagogie critique de Paulo Freire n'est pas une méthode, mais s'appuie sur un ensemble de grands principes qui sont ensuite déclinés de manières différentes selon les auteur-e-s¹. Freire a souvent invité à ce que l'on ne le répète pas, mais qu'on le réinvente. De fait, pour lui, il n'existe pas de méthode pédagogique universelle, mais il est nécessaire que la pédagogie s'adapte toujours au contexte social dans lequel elle est mise en œuvre. Néanmoins, sur le plan des principes, on s'intéressera dans cet article à faire ressortir la manière dont les principes de la pédagogie critique entrent en contradiction avec le capitalisme néolibéral.

¹ Pour une présentation des sous-courants et auteur-e-s principaux-ales au niveau international, se référer à: *L'anthologie internationale de pédagogie critique* (PEREIRA, 2019).

1.1 Le respect de la dignité humaine et le refus de la réification de l'être humain

Il faut tout d'abord partir de ce qui constitue le fondement de la pédagogie de Paulo Freire, qui est le respect de la personne humaine. Ainsi, Freire explique dans une conférence de 1969: «*Si nous le [l'être humain] considérons comme une "chose", notre action éducative se déroule en termes mécanistes, entraînant une domestication croissante de l'être humain. Si nous le regardons comme une personne, notre action sera chaque fois plus libératrice*» (FREIRE, 1969, p. 124).

Cette valeur accordée au respect de la personne humaine explique sans doute pourquoi l'œuvre de Freire est devenue une référence dans le domaine de la pédagogie des droits humains (CHAMPEIL-DESPLATS, 2014).

En philosophie éthique, la valeur absolue accordée à la dignité de la personne humaine renvoie à ce que l'on appelle l'éthique déontologique inspirée du personnalisme kantien, mais qui a été également défendue par des penseurs marxistes, tel que Sève (2006). À l'inverse, les auteurs du mouvement du MAUSS (Mouvement anti-utilitariste dans les sciences sociales), tels qu'Alain Caillé ou Christian Laval, ont souligné les proximités entre le néolibéralisme et l'éthique utilitariste. L'éthique utilitariste économique accepte la possibilité de sacrifier des êtres humains sur la base d'un calcul d'efficacité. Comme on le voit, la pédagogie critique implique un refus éthique du néolibéralisme, ce que Paulo Freire résume en ces termes: «*Mais il doit rester clair que l'éthique dont je parle n'est pas l'éthique mineure et étroite du marché qui se courbe obéissante aux intérêts du lucre*» (2013, p. 33).

Cette valeur accordée à la personne et la lutte contre la déshumanisation est le sujet central de *Pédagogie des opprimés* où Freire écrit: «*l'humanisation, qui d'ailleurs a toujours été, d'un point de vue philosophique, un sujet de recherche, est devenue aujourd'hui une préoccupation lancinante*» (1974, p. 19). L'objet principal de l'ouvrage consiste en la lutte contre toutes les formes de réification de l'être humain, et en particulier l'exploitation capitaliste et la colonisation. On a d'ailleurs à ce sujet souvent mal compris la notion de «pédagogie bancaire» qui est réduite au refus de la transmission magistrale de connaissances. Ce n'est pas en réalité le fond de la question: le vrai problème réside dans la réification qu'induit la pédagogie bancaire. C'est une pédagogie où «*l'éducateur est le sujet agissant du processus, les élèves en sont de simples objets*» (FREIRE,

1974, p. 53), où «*l'étrange humanisme de cette conception "bancaire" se réduit à vouloir transformer les hommes en automates, ce qui est la négation de leur vocation ontologique au plus-être*» (FREIRE, 1974, p. 54). Les apprenant-e-s ne sont plus considéré-e-s comme des personnes, ne sont pas incité-e-s à devenir des sujets, mais sont réduit-e-s au statut d'objets.

Il y a donc dans la pédagogie critique une lutte contre le capitalisme bureaucratique, et par la suite contre le capitalisme néolibéral, qui s'appuie sur une valeur accordée à l'égale dignité des personnes humaines. Cette importance accordée à la dignité et donc aux droits humains se retrouve chez les continuateurs et continuatrices de Paulo Freire. C'est en particulier le cas chez Santos (2019) qui développe toute une réflexion en sociologie du droit sur les droits humains et connaît également des applications en pédagogie.

1.2 La critique de la rationalité instrumentale et l'agir éthique

La critique de l'utilitarisme s'inscrit dans une conception beaucoup plus large de la modernité capitaliste qui est celle portée par l'école de Francfort de la domination de la raison instrumentale. Se situant dans la continuité de Weber, les philosophes de l'école de Francfort ont considéré que la modernité se caractérise par une domination de la réflexion sur l'efficacité des moyens au détriment de la raison pratique.

Paulo Freire porte une critique de cette rationalité technicienne, comme il l'a lui-même souligné à de multiples reprises et comme cela a été également mis en valeur par plusieurs commentateurs ou commentatrices de son œuvre (LENOIR et ORNELAS LIZARDI, 2007). La notion de pédagogie, dans le contexte de la pédagogie critique, ne peut pas être considérée comme un ensemble de techniques ou comme une méthode. En effet, si la pédagogie renvoie à des techniques, alors il peut être possible d'utiliser ces outils à des fins purement instrumentales et donc de manipuler autrui par l'intermédiaire de la pédagogie. Or comme l'explique Paulo Freire, dans *Pédagogie des opprimés* (1974), la manipulation est une pratique anti-dialogique.

La réduction de la pédagogie à des techniques, à des outils ou encore à des méthodes relève de la tendance à la domination de la raison instrumentale présente dans le techno-capitalisme néolibéral. En effet, il

s'agit de réifier la pédagogie en en faisant une marchandise qui puisse être achetée et vendue et dont la valeur puisse être quantifiée à partir de son efficacité technique. Réduire la pédagogie à une méthode efficace, c'est en faire une réalité évaluable et quantifiable par le régime du management néolibéral. C'est ce qu'a souligné Giroux (1985) aux États-Unis dès le milieu des années 1980. Il critique la réduction des enseignant·e·s à des technicien·ne·s chargé·e·s d'appliquer des scripts pédagogiques élaborés par des recherches scientifiques. À ce modèle, il oppose celui de l'intellectuel transformateur qui au contraire est un·e praticien·ne réflexif·ve et qui se donne pour objectif de développer la conscience critique, à savoir la conscientisation.

La pédagogie n'est pas pour Paulo Freire un agir technique, mais un agir éthique. Ce point est souvent mal compris, pourtant Freire n'est pas le seul pédagogue à affirmer que la pédagogie ne relève pas de la technique, mais d'un agir humain relationnel. Carl Rogers a souligné d'ailleurs les proximités entre son œuvre et celle de Paulo Freire (ROGERS et al., 1979). Les deux auteurs partagent un point commun que Freire rappelle dans une conférence donnée à Édimbourg (FREIRE, 1988) sur les vertus de l'enseignant·e progressiste. La première vertu de l'enseignant·e est l'authenticité: c'est ce que Rogers appelle la congruence et que Freire appelle la consistance ou cohérence. On peut définir l'authenticité comme le fait, pour un sujet, d'agir en accord avec ses valeurs. Freire écrit: *«Le témoignage éthique que je donne dans l'enseignement même de ces contenus est tout aussi important. [...]. Encore aussi importante que l'enseignement des contenus est la cohérence avec laquelle j'agis dans la classe, cohérence entre ce que je dis, j'écris et je fais»* (2013, p. 117).

Autre point commun chez Rogers et Freire, c'est le caractère relationnel de la pédagogie qui renvoie à l'inspiration chez ces deux auteurs de l'œuvre de Martin Buber (BUBER, 2012). Pour Rogers, la pédagogie s'appuie sur la relation d'aide dont l'un des piliers est l'écoute empathique. Pour Freire, la pédagogie est dialogique. Elle s'appuie sur le dialogue car dans le dialogue chacun·e est considéré·e comme un sujet. Pour que la pédagogie soit un agir éthique, il faut qu'elle s'incarne dans la pratique, et qu'elle ne se réduise pas à une philosophie théorique. C'est pour cela qu'elle relève pour Freire de vertus. En effet, la vertu est une disposition acquise par l'habitude. Cela signifie donc que pour que la pédagogie soit un agir non technique, il faut que l'enseignant·e parvienne à développer, à force d'exercice, un type de relation enseignante qui évite la réification d'autrui.

Néanmoins, il ne s'agit pas seulement de faire preuve d'authenticité pour être un éducateur ou une éducatrice progressiste. Un-e éducateur-trice réactionnaire peut être également authentique et agir en accord avec ses valeurs. Ce qui caractérise alors les pédagogues critiques, c'est leur finalité. Elles peuvent se référer à des théories très diverses – marxistes, *queer*, féministes, etc. –, et avoir des pratiques pédagogiques également diversifiées, leur point commun tient néanmoins à la finalité qu'elles poursuivent : les pédagogues critiques se caractérisent par le fait qu'ils et elles se donnent pour objectif la transformation sociale, dans un objectif de lutte contre les discriminations et les inégalités.

De ce fait, comme l'a affirmé Paulo Freire, la pédagogie critique repose sur un choix existentiel, celui pour le ou la pédagogue d'être du côté des opprimé·e·s. Les opprimé·e·s sont ceux et celles qui, du fait des conditions sociales, sont confronté·e·s à une réification de l'existence. Un être humain se trouve réifié lorsqu'il ou elle est transformé·e en un simple instrument pour produire davantage de profit ou encore quand il ou elle est transformé·e en un objet sexuel et non plus considéré·e comme un sujet.

La finalité de la pédagogie critique est ce qui la distingue de la pédagogie non directive de Carl Rogers. Freire affirme, dans *Pédagogie de l'autonomie* (2013), que le ou la pédagogue critique assume une directivité de l'enseignement. C'est ce qu'il appelle la politisation de l'enseignement. L'éducation n'est jamais neutre. De ce fait, le ou la pédagogue critique arrive avec un certain projet qui est d'ordre éthico-pédagogique. Il ou elle vise le développement de la conscience sociale critique, c'est-à-dire la conscientisation.

1.3 Critical thinking contre critical consciousness

Comme nous l'avons montré dans des travaux précédents (PEREIRA, 2018), le néolibéralisme essaie de s'appuyer sur une pédagogie entrepreneuriale pour développer les compétences *soft skills* ou compétences du XXI^e siècle nécessaires à l'économie : esprit critique, créativité, collaboration, communication. Il est néanmoins nécessaire de distinguer la pensée critique (*critical thinking*) de la conscience critique (*critical consciousness*). La pensée critique désigne un courant qui se trouve au croisement de la logique et des sciences cognitives. Elle consiste à entraîner les apprenant·e·s à un certain nombre d'habiletés qui sont évaluées

par des tests standardisés. Ces tests peuvent être utilisés par exemple dans des procédures de recrutement de cadres pour évaluer leurs capacités de raisonnement critique. Néanmoins, il est nécessaire de distinguer cette conception instrumentale et technicienne de l'esprit critique de celle qui est promue à travers le concept de *critical consciousness* (JEMAL, 2017).

La *critical consciousness* ou conscientisation est un processus par lequel le sujet passe de la conscience naïve ou immédiate à la conscience critique. La conscience critique est définie comme une capacité à appréhender les injustices, non pas comme des relations interpersonnelles, mais comme des inégalités sociales systémiques. Par exemple, dans le cas d'une violence conjugale, celle-ci n'est pas interprétée uniquement comme un fait individuel, mais comme l'effet de système social sexiste qui s'incarne, entre autres, dans les relations de couple. Le processus de conscientisation consiste donc dans le fait que les sujets apprenants prennent conscience de la dimension systémique des oppressions.

Néanmoins, il faut être attentif et attentive au fait que la conscientisation est un processus de co-émancipation. En effet, comme le rappelle Freire dans *Pédagogie des opprimés*, «il n'y a plus d'éducateur de l'élève, ni d'élève de l'éducateur, mais un "éducateur-élève" avec un "élève-éducateur"» (1974, p. 63). Les opprimé-e-s possèdent une expérience vécue des effets de l'oppression. C'est ce qu'illustrent par exemple les groupes de conscience et de parole féministes. Mais le simple partage collectif d'expériences d'oppression ne suffit pas à caractériser la pédagogie critique. Celle-ci se distingue par une dialectique entre des savoirs d'expérience et des savoirs théoriques. Les savoirs théoriques sont nécessaires pour prendre conscience que le problème auquel sont confronté-e-s les opprimé-e-s n'est pas qu'individuel, mais qu'il relève d'une condition sociale commune. C'est pour cela que, par exemple, la pédagogie critique peut avoir recours à des connaissances issues des sciences sociales, comme des statistiques.

Il y a néanmoins un point commun que partage la pédagogie critique avec la tradition libérale, c'est la valorisation du pluralisme des opinions. En effet, si la pédagogie critique n'admettait pas le pluralisme des idées, alors elle pourrait sombrer dans une forme de dogmatisme. Ce qui distingue la pédagogie critique de l'endoctrinement tient à la place accordée à la discussion, qui permet l'expression d'opinions différentes et d'objections. Néanmoins, il ne s'agit pas là d'une valorisation du relativisme. Il n'y a pas de relativisme du côté du ou de la pédagogue critique: il ou elle

défend la lutte contre les discriminations. Mais l'éthique de la pédagogie critique implique que le ou la pédagogue critique organise une discussion ouverte où des objections peuvent s'exprimer. Une autre particularité de la pédagogie critique, c'est qu'elle s'appuie sur une pédagogie de la question. Elle reprend ici la tradition socratique en pédagogie qui consiste à procéder par des questions plutôt que de fournir des réponses dogmatiques. Ces questions visent à favoriser la conscientisation en développant l'interrogation sur les rapports sociaux. L'éthicienne Langlois (2006) liste quatre questions qui peuvent servir de base à la pédagogie critique: «*Qui bénéficie de cette situation? Y a-t-il un groupe dominant? Qui définit la façon dont les choses doivent être structurées? Qui définit ce qui doit être valorisé ou dévalorisé?*» (LANGLOIS, 2006, p. 18).

1.4 Contre le fatalisme néolibéral : le développement du pouvoir d'agir

La pédagogie critique implique également selon Freire une lutte contre ce qu'il appelle, dans *Pédagogie de l'autonomie* (2013), le fatalisme néolibéral. Pour Freire, le fait que l'être humain soit un être conscient n'est pas un épiphénomène. Parce qu'il a conscience de son historicité, il possède la capacité de changer la situation historique. L'être humain n'est pas déterminé, mais conditionné.

Le fatalisme néolibéral consiste comme l'affirmait Margaret Thatcher à dire: «*il n'y a pas d'alternatives*» (ROTHÉ et MORDILLAT, 2011). Mais tel n'est pas le point de vue de Freire qui dès *Pédagogie des opprimés* s'est opposé à la «*conscience fataliste*» et aux mythes qui l'alimentent. Confrontée à ce que les opprimé-e-s perçoivent comme des situations-limites, la pédagogie doit leur permettre d'imaginer d'autres possibles et de les expérimenter afin de transformer la réalité. À l'opposé du fatalisme se trouve donc l'espoir.

Pour comprendre comment les opprimé-e-s peuvent développer une capacité d'agir, il est possible de reprendre la manière dont la relation d'aide a été développée dans l'intervention féministe au Québec. L'animatrice des groupes d'intervention féministe n'est pas là pour proposer des solutions aux femmes, mais pour les aider à explorer les différentes hypothèses possibles et leurs conséquences.

Cependant, il est important de bien distinguer l'*empowerment* tel qu'il a été développé par Paulo Freire ou les groupes féministes de sa

reprise néolibérale (BACQUÉ et BIEWENER, 2015). L'approche critique de la notion d'*empowerment* implique deux critères. Le premier, c'est que l'*empowerment* implique une conscientisation des rapports sociaux structurels. Il ne s'agit pas seulement de changer une situation interpersonnelle, mais d'agir sur le système social. Le deuxième critère, c'est que l'*empowerment* critique ne peut pas se limiter à l'extension individuelle de la capacité d'agir, mais implique un développement d'une capacité d'agir collective.

La conscientisation chez Paulo Freire débouche sur la praxis de transformation sociale qui est action-réflexion. De fait, pour lui, «l'éducation ne transforme pas le monde, elle change les personnes qui changeront le monde» (FREIRE et SHOR, 1986). Ce n'est donc pas l'éducation directement qui a un pouvoir de transformation sociale par un changement des mentalités, c'est l'organisation collective dans des mouvements sociaux qui a un pouvoir transformateur.

C'est pourquoi, pour Freire, la pédagogie critique ne se donne pas avant tout comme objectif de révolutionner la salle de classe, son véritable objectif est de révolutionner la société.

2. Ambiguïtés notionnelles et risques de récupération par le capitalisme néolibéral

Préciser en quoi les principes de la pédagogie critique s'opposent au néolibéralisme ne suffit pas. Il est important de revenir sur une autre difficulté qui conduit à des ambiguïtés notionnelles. En effet, une même notion peut être utilisée par les mouvements sociaux émancipateurs et par les managers néolibéraux sous l'effet de la récupération de la critique artiste – inspirée entre autres par le développement personnel – par le nouvel esprit du capitalisme (BOLTANSKI et CHIAPELLO 1999). La novlangue néolibérale (BIHR, 2007) joue sur l'usage peu rigoureux et conceptualisé qui est fait d'un certain nombre de notions. Or, il est nécessaire de s'interroger clairement sur le sens dans lequel est utilisée une notion, de la conceptualiser rigoureusement, pour qu'elle ne soit pas confondue avec ses usages néolibéraux. La confusion et les récupérations néolibérales du vocabulaire des pédagogies émancipatrices tiennent au fait que les termes ne sont pas utilisés en réalité avec le même sens. Or, c'est sur ces ambiguïtés conceptuelles que joue le néolibéralisme par exemple

avec l'usage qui est fait des pédagogies alternatives par les milieux de l'entrepreneuriat social (MAIRE, 2018). Le rôle de la pédagogie critique est en particulier d'effectuer une clarification conceptuelle du vocabulaire de l'émancipation pour éviter la collusion entre les pédagogies progressistes et le néolibéralisme.

2.1 Émancipation individuelle et émancipation sociale

Il ne suffit pas, contrairement à ce que l'on peut croire, de proclamer la finalité émancipatrice d'une pédagogie pour en assurer le contenu émancipateur. En effet, la notion d'émancipation est utilisée également dans les milieux du management, où l'on parle d'un «management émancipant» par exemple (TIXIER, 2016). En réalité, la confusion provient du fait que dans nombre de pédagogies alternatives, lorsqu'elles utilisent le terme d'émancipation, ce à quoi il est fait allusion, c'est à une émancipation individuelle. Il s'agit de rendre les sujets autonomes ou autrices et auteurs de leurs actions. Parfois, cette émancipation peut prendre une forme plus collective à travers des pratiques autogestionnaires. On peut prendre à cet égard l'exemple des écoles démocratiques ou dynamiques.

Cependant, la notion d'émancipation au sens de la pédagogie critique est différente. La particularité des pédagogies critiques, c'est que la question de l'émancipation individuelle ne peut pas être pensée en dehors de l'émancipation sociale. En effet, pour l'opprimé-e, il ne peut y avoir de véritable émancipation individuelle si les conditions sociales de cette émancipation ne sont pas réalisées. L'émancipation pour les opprimé-e-s implique par conséquent une action collective de transformation sociale.

De ce fait, la notion de projet en lien avec l'émancipation individuelle est également une source d'ambiguïté. Elle désigne une notion présente en particulier dans la philosophie existentialiste qui est également une des sources de la philosophie de Paulo Freire. Néanmoins, la notion de projet a trouvé également une application dans le management néolibéral avec l'organisation par projet. Là encore, il est important de distinguer les différentes formes du projet : projet existentiel, projet néolibéral ou encore projet pédagogique-politique. La forme de projet est l'une des plus poreuses à la confusion néolibérale : on voit ainsi des organismes liés à l'entrepreneuriat social proposer aux élèves des projets qui se veulent avoir une portée sociale ou environnementale. Cependant, il ne

faut pas oublier que l'entrepreneuriat social applique au domaine de l'économie sociale et solidaire les pratiques de rationalité managériales et comptables et les indicateurs de performances issus des nouvelles formes de management néolibéral.

C'est pourquoi la relation entre le projet pédagogique-politique et l'émancipation sociale doit être clairement posée, en particulier par la référence à des mouvements historiques d'émancipation sociale comme le mouvement ouvrier syndical ou féministe par exemple. Dès les années 1980, Freire et Shor (1986) admettent qu'il n'y a pas que les oppressions de classes sociales, mais qu'il faut également prendre en compte les oppressions liées au sexisme et au racisme. Les théories actuelles de la pédagogie critique ont dès lors intégré les notions d'intersectionnalité et de privilège social. En effet, chacun-e se retrouve à devoir prendre également conscience de ses privilèges sociaux. Car s'il existe plusieurs oppressions systémiques, une même personne peut être à la fois opprimée socialement et privilégiée en fonction du système auquel on se réfère. Dès lors, la nécessité dans les mouvements sociaux de mettre en œuvre des coalitions suppose que pour devenir un ou une allié-e, chacun-e prenne conscience de ses privilèges et reconnaisse les oppressions vécues par d'autres.

2.2 Collaboration ou coopération

Parmi les pratiques dialogiques, Freire (1974) cite la coopération. Néanmoins, là encore cette notion n'est pas sans poser problème face à une économie néolibérale qui fait de la collaboration l'une des compétences du XXI^e siècle (ELOI, 2018).

Se pose dès lors la question de savoir comment distinguer conceptuellement les pratiques de l'économie collaborative et les pratiques coopératives. En effet, les pratiques de travail en groupe ou équipe peuvent être valorisées dans le travail capitaliste. Il est de ce fait inexact d'associer toujours la concurrence individuelle et l'économie néolibérale : il existe également au sein de cette dernière une valorisation de la capacité des travailleurs et travailleuses à collaborer.

Néanmoins, il est possible de poser une distinction entre ces deux concepts à partir de la distinction entre jeux collaboratifs et jeux coopératifs. Dans un jeu collaboratif, les membres d'une équipe travaillent ensemble, mais sont en concurrence avec une autre équipe pour gagner. Dans un jeu

coopératif, il n'y a ni gagnant-e, ni perdant-e. Les individus coopèrent dans un but qui est commun, et cherchent simplement à réaliser un projet.

En soi, ce ne sont donc pas les méthodes de coopération qui les distinguent de la collaboration, mais bien le système productif dans lequel opère la collaboration ou la coopération. La collaboration désigne une force collective qui est mise au service de l'accumulation du capital. Le sport, tel qu'il est conceptualisé dans la critique radicale du sport, apparaît comme une forme particulière de ces pratiques de collaboration.

2.3 Innovation en économie et possibles en histoire

Outre la collaboration et l'esprit critique, la créativité figure parmi les quatre compétences du XXI^e siècle pour l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques). L'importance accordée à la créativité doit être mise en lien avec la valeur accordée par le néolibéralisme à l'innovation économique comme source de création de valeur.

Là encore, la confusion est possible entre la conception néolibérale de l'*empowerment* et celle qui est développée dans la pédagogie critique dans la continuité de Paulo Freire (1974). En effet, Paulo Freire reprend le concept de «*situations-limites*» chez Karl Jaspers (JASPERS, 1966). Mais chez ce dernier, elles désignent des situations existentielles telles que la souffrance, l'angoisse, la mort, alors que chez Freire, il s'agit de situations historico-sociales. Autre différence avec le philosophe existentialiste Jaspers, c'est qu'elles ne sont pas des situations-limites en soi, mais qu'elles ne sont que perçues à travers une conscience fataliste. Face à ce qui est interprété comme des «*situations-limites*», l'*empowerment* collectif consiste à être en capacité d'imaginer d'autres possibles. Dès lors, en quoi cet *empowerment* collectif se distingue-t-il d'une séance de *brainstorming* dans une *start-up* ?

Là encore, il est nécessaire de s'interroger sur l'articulation entre les moyens et les fins. Le néolibéralisme promeut une résolution de problèmes fonctionnalistes. Ce qui est attendu en matière de créativité, c'est de trouver une solution fonctionnelle à un problème déterminé. De ce point de vue, le test de créativité, appelé test de Torrance (TORRANCE, 1974), constitue une bonne exemplification : il est attendu du sujet par exemple qu'il ou elle produise le maximum d'usages diversifiés possibles d'un objet.

Dans le cas de «*l'inédit possible*» tel qu'il est conceptualisé par Freire (FREIRE, 1974), il ne s'agit pas d'une créativité qui a un objectif fonctionnel ou utilitaire. «*L'inédit possible*» renvoie à la catégorie politique d'espoir. Elle se réfère là encore à une pensée de la transformation sociale politique. On se trouve dans la catégorie de l'utopie politique rejetée par le néolibéralisme au nom du réalisme économique.

2.4 Management de la diversité, lutte contre les discriminations et lutte contre les inégalités sociales

Une autre difficulté à laquelle peuvent être confrontées cette fois plus spécifiquement les pédagogies critiques, c'est l'usage qui est fait par le néolibéralisme de la lutte contre les discriminations sous la forme du management de la diversité. Cette approche consiste à considérer que la discrimination a un coût économique, car les préjugés de recrutement conduisent à écarter des personnes qui sont talentueuses et qui pourraient apporter un bénéfice à l'entreprise. Cette idée peut également entrer en résonance avec la valorisation de l'innovation par le néolibéralisme. La diversité en entreprise peut être garante d'un plus grand pluralisme d'idées apte à favoriser la créativité. C'est pourquoi les grandes entreprises multinationales doivent apparaître comme inclusives vis-à-vis des femmes, des personnes racisées, des minorités de genre ou de sexualité, des personnes en situation de handicap, etc.

Dans ce contexte, il est possible d'assister à des demandes pour que la pédagogie critique puisse fournir des outils afin de former les cadres, en particulier dans le domaine des ressources humaines, à la non-discrimination. En réalité, on assiste ici à une réduction de la pédagogie critique à un dérivé que l'on peut appeler la didactique critique. Alors que la première relève d'un agir éthique, et non de techniques, la seconde désigne les outils et méthodes qui peuvent être développés pour favoriser la conscientisation. Là encore, il est possible d'essayer de tracer une ligne de distinction conceptuelle entre les pédagogies inclusives et les pédagogies critiques. On appellera, dans le cadre de ce chapitre, «pédagogie inclusive» une pédagogie qui vise à rendre plus inclusif un espace de manière à favoriser la diversité et non l'égalité sociale.

Certains courants dérivés des pédagogies critiques ne sont pas à l'abri de ces récupérations néolibérales. On peut prendre par exemple le cas

de la pédagogie critique de la norme (DEVIEILHE, 2013), courant qui s'est développé en Suède, et qui se concentre sur la critique des normes sociales qui produisent les discriminations. Néanmoins, une critique des représentations normatives ne conduit pas pour autant à une revendication de plus d'égalité sociale: ne pas faire preuve de préjugés à l'égard des personnes pauvres par exemple ne conduit pas à l'élimination de la pauvreté. De fait, la pédagogie critique de la norme, qui s'est développée à l'origine dans le domaine de l'éducation à la sexualité, centre surtout son approche autour des discriminations de sexualité et depuis s'est élargie vers le racisme et l'handiphobie. Comme on le remarque, l'approche normative est ainsi peu propice à aborder les thématiques relatives aux inégalités de classes sociales.

Cette dérive est également sensible dans les travaux relatifs à la pédagogie critique en Amérique du Nord telle qu'elle s'est développée dans les universités. On constate que de nombreux travaux y sont consacrés au genre ou au racisme (PEREIRA, 2019); en revanche, alors que les inégalités de classes sociales étaient au cœur de la pédagogie de Paulo Freire, elles se trouvent nettement moins prises en compte dans ces travaux. Cela s'explique sans doute en partie du fait de la composition sociologique des enseignant-e-s et des étudiant-e-s dans les universités. En effet, la pédagogie critique peut trouver des échos avec des étudiant-e-s issu-e-s des minorités, mais il est plus difficile de travailler directement avec les classes populaires dans ce cadre. En Amérique latine, le hiatus entre pédagogie critique et classes populaires est en revanche moindre grâce à l'éducation populaire qui s'est développée au contact des mouvements sociaux auprès de populations socialement marginalisées.

Conclusion

La pédagogie critique s'est développée à partir des années 1980 dans la continuité de l'œuvre de Paulo Freire, dans une perspective d'opposition au néolibéralisme. Plusieurs principes philosophiques orientent son action. La pédagogie critique s'appuie sur le respect de l'égale dignité de l'être humain contre une conception utilitariste. Elle développe une conception anti-techniciste et anti-instrumentale de la pédagogie. Elle repose sur un agir éthique qui implique chez le ou la pédagogue le développement par la pratique de vertus éducatives telles que la capacité d'être cohérent-e. De plus, la pédagogie critique rompt avec la conception néolibérale du monde dans la mesure où elle vise la lutte contre les discriminations et les

inégalités sociales et se place résolument au côté des opprimé-e-s. Elle vise le développement de la conscience sociale critique ou « conscientisation », et se donne pour objectif une transformation sociale systémique par l'action collective.

Dans la deuxième partie de ce chapitre, nous avons essayé de montrer que l'un des rôles de la pédagogie critique consiste à établir des distinctions conceptuelles claires entre la récupération qui est faite par le nouvel esprit du capitalisme des termes issus des pédagogies émancipatrices, et ces termes quand ils sont utilisés dans le cadre d'une critique sociale. Une des idées que les pédagogies critiques doivent nous amener à combattre, c'est celle qu'il y aurait des pratiques ou des outils pédagogiques qui pourraient être considérés comme émancipateurs en soi, sans considération du contexte social et de la finalité de leur mise en œuvre. Détacher les pédagogies de toute analyse des rapports sociaux de pouvoir, c'est de fait s'exposer à leur récupération néolibérale. De même, penser que l'émancipation tient à des outils ou à des techniques, c'est là encore risquer de verser dans l'instrumentalisme capitaliste. En effet, réduite à des techniques ou à une méthode, une pédagogie peut être facilement privée de son sens et dépolitisée, transformée en un protocole évaluable de manière quantitative et vendue comme une marchandise. Refuser que la pédagogie soit identifiée à un agir technique, mais soit au contraire considérée comme un agir éthique en lien avec un projet pédagogique-politique, c'est tenter justement de résister à l'instrumentalisation néolibérale.

Bibliographie

- BACQUÉ, M. H., et BIEWENER, C. (2015). *L'empowerment, une pratique émancipatrice ?* La découverte.
- BIHR, A. (2007). *La novlangue néolibérale : La rhétorique du fétichisme capitaliste*. Page deux.
- BOLTANSKI, L., et CHIAPELLO, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Gallimard.
- BUBER, M. (2012). *Je et tu*. Aubier.
- CHAMPEIL-DESPLATS, V. (dir.) (2014). *Pédagogie et droits de l'homme. Nouvelle édition* [en ligne]. Presses universitaires de Paris Nanterre.

- DARDER, A., BALTODANO, M. P., et TORRES, R. D. (Eds.). (2003). *The critical pedagogy reader*. Psychology Press.
- DEVIEILHE, E. (2013). *Représentations du genre et des sexualités dans les méthodes d'éducation à la sexualité élaborées en France et en Suède* [Thèse de doctorat, Université de Caen].
- ELOI, L. (2018). *L'impasse collaborative : pour une véritable économie de la coopération*. Les liens qui libèrent.
- FREIRE, P. (2013). *Pédagogie de l'autonomie*. ERES.
- FREIRE, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Maspéro.
- FREIRE, P. (1969). Résumé des conférences tenues à Santiago sous le parrainage de l'OEA, du Gouvernement chilien et de l'Université du Chili. Publié à l'origine dans *Revista Paz e Terra*, 9, p. 123-132, out. <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1127>
- FREIRE, P. (1979). *Educação e mudança*. Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1988). *The Virtues of the Progressive Educator*. CTPI.
- FREIRE, P., et SHOR, I. (1986). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Paz e Terra.
- GIROUX, H. A. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling. A critical reader*. Westview Press.
- GIROUX, H. A. (1985). Teachers as transformative intellectuals. *Social Education*, 49(5), 376-79.
- JASPERS, K. (1966). *Introduction à la philosophie*. Plon.
- JEMAL, A. (2017). Critical Consciousness: A Critique and Critical Analysis of the Literature. *The Urban review*, 49(4), 602-626.
- LANGLOIS, L. (2006). Comment instaurer un processus décisionnel éthique chez le gestionnaire. Dans L. LANGLOIS, R. BLOUIN, S. MONTREUIL et J. SEXTON (dir.), *Éthique et dilemmes dans les organisations*, (p. 13-26). Les Presses Universitaires de Laval.
- LENOIR, Y., et ORNELAS LIZARDI, A. (2007). Le concept de situation existentielle chez Paulo Freire: au cœur d'une pédagogie critique et émancipatoire. *Documents du Centre de Recherche sur l'Intervention Éducative*, (3). <https://studylibfr.com/doc/3890686/le-concept-de-situation-existentielle-chez-paulo-freire>
- MAIRE, S. (2018). Science et politique des «soft skills» de l'éducation à l'emploi. *Sociologie d'un nouveau motif cognitif international* [Thèse de doctorat en sociologie, Université de Strasbourg].

- MAS, J.-Y. (2019). De la critique artiste du capitalisme à la critique pédagogique de l'école. Dans L. DE COCK et I. PEREIRA (dir.), *Les pédagogies critiques* (p. 85-100). Agone.
- PEREIRA, I. (2017). Penser une pédagogie de l'émancipation face au nouvel esprit du capitalisme. Dans D. BROUSSAL et J. MARCEL (dir.), *Émancipation et Recherche en éducation* (p. 57-79). Éditions du Croquant.
- PEREIRA, I. (2018). Pédagogie entrepreneuriale et néolibéralisme. Une approche à partir de la pédagogie critique. *Skhole.fr*, 31, [En ligne]. <http://skhole.fr/pedagogie-entrepreneuriale-et-neoliberalisme-par-irene-pereira>
- PEREIRA, I. (dir.) (2019). *Anthologie internationale de pédagogie critique*. Éditions du Croquant.
- ROGERS, C. R., NAVARRO, M. et DE PERETTI, A. (1979). *Un manifeste personnaliste : fondements d'une politique de la personne*. Dunod.
- ROTHÉ, B. et MORDILLAT, G. (2011). *Il n'y a pas d'alternative. Trente ans de propagande économique*. Seuil.
- SANTOS, B. (2019). Pédagogie du conflit. Dans I. PEREIRA (dir.), *Anthologie internationale de pédagogie critique* (p. 257-282). Éditions du Croquant.
- SÈVE, L. (2006). *Qu'est-ce que la personne humaine ? bioéthique et démocratie*. La Dispute.
- TIXIER, W. (2016). D'un parcours de cadre à un management émancipant pour une réelle humanité. *Forum*, 147(1), 75-88.
- TORRANCE, H. P. (1974). *Torrance Tests of Creative Thinking: Norms-Technical Manual*. Personnel Press.
- WAGNON, S. (2018). Les pédagogies alternatives en France aujourd'hui : essai de cartographie et de définition. *Tréma*, 50. [En ligne]. <https://doi.org/10.4000/trema.4174>

Vincent Romagny est commissaire d'exposition et professeur de théorie de l'art à l'ENSBA Lyon. Ses recherches portent sur l'histoire des aires de jeux et leur perception dans l'art contemporain.

VINCENT ROMAGNY

L'AIRE DE JEUX,
UN MODÈLE POLITIQUE ?
2021

La tentation est grande de faire de l'aire de jeux et de la mystérieuse activité ludique des enfants qu'elle accueille un modèle pour réorganiser la société : liberté des gestes et contraintes des formes semblent s'accorder harmonieusement. Les éléments de jeux sont suffisamment nombreux et variés pour qu'ils préfèrent les explorer ou les expérimenter plutôt que de perdre leur temps à se chamailler. En outre, leurs parcours et gestes semblent se renouveler sans fin. Une aire de jeux, c'est la réalisation de l'idéal schillérien d'une éducation esthétique, un modèle de refondation politique. C'est là une des raisons de son invocation dans le monde de l'art où elle a été convoquée tant comme objet historique¹ que comme métaphore², ou les deux à fois³. L'aire de jeux est ainsi perçue comme un modèle politique, un « espace public des enfants⁴ » [*public sphere of children / Kinderöffentlichkeit*] tel que Alexander Kluge et Oskar Negt l'ont conceptualisé, et qui permet de spécifier quelques propriétés qui lui sont prêtées⁵. Ces derniers envisagent l'enfance comme une des « occasions ou circonscriptions non liées au monde du travail qui permet de projeter une

organisation alternative de la sphère publique⁶ ». L'activité ludique et informelle des enfants peut bouleverser l'ordre social. Les auteurs en voient la preuve dans le fait qu'il y a toujours eu des espaces publics pour les enfants dans les révolutions prolétariennes, ainsi ceux mis en place par Vera Schmidt après la Révolution d'Octobre. Ils insistent sur la différence de la nature de l'espace que les enfants font surgir par le désordre qu'ils provoquent, et qui est d'une nature différente de l'ordre que les adultes ont imposé. Si les enfants rompent la stabilité de l'espace produit par les adultes, l'aire de jeux laisserait penser qu'ils peuvent lui substituer une organisation nouvelle. On comprend alors la tentation de penser le modèle de la révolution comme un moyen pour rendre possible l'avènement d'une société renouvelée. L'œuvre *Modellen [The Model – A Model for a Qualitative Society]* de Palle Nielsen en est un signe manifeste : elle consiste en une aire de jeux installée en octobre 1968 dans le hall d'entrée du Moderna Museet de Stockholm, et dans laquelle son concepteur voyait la possibilité de déduire du jeu des enfants des règles pour « une société qualitative⁷ ». D'où sa présence dans nombre d'expositions d'art contemporain abordant la thématique de l'aire de jeux.

Cette approche de l'aire de jeux n'est pas propre à l'art, elle relève de représentations communes. C'est la nouvelle forme d'une hypothétique *République des enfants*. Pourtant, elle n'est pas sans soulever quelques questions esthétiques. N'est-ce pas là un retour inattendu du refoulé moderniste du thème l'Enfance de l'art, pour lequel l'enfance est un facteur d'identification artistique indubitable,

immédiat et univoque que l'art contemporain s'est pourtant appliqué à mettre à mal depuis plusieurs dizaines d'années ? On peut également se demander pourquoi et surtout comment l'aire de jeux en est venue à être considérée comme le lieu d'émergence d'une enfance inconditionnée et peut donc passer à ce point pour un modèle politique. En effet, le propre des aires de jeux consiste à motiver le jeu des enfants en proposant différents types de gestes, des plus simples, comme ceux des aires de jeux traditionnelles, au plus complexes, ainsi ceux que proposent les aires de jeux à partir de la fin des années 1960. En particulier pour l'aire de jeux, donc, il n'y a de jeu qu'à la condition de proposer un cadre qui va l'induire. L'aire de jeux conditionne le jeu des enfants. Cet article vise à montrer que ce devenir artistique de l'aire de jeux comme modèle politique s'explique par le passage d'un modèle de l'aire de jeux à un autre, et que l'effet de non-conditionnement qui lui est prêté est causé par la différence entre deux approches du jeu : comparativement au modèle du *playground*, pour lequel le jeu est l'occasion de la remémoration d'une histoire immémoriale, le modèle de l'aire de jeux renouvelé, qui vit son *acmé* au tournant des années 1960 et 1970, repose sur une approche de l'enfance comme « origine radicale des choses⁸ ». Il importe alors d'explicitier ces deux modèles pour mieux saisir le contraste auquel ils donnent lieu. Mais il importe également de relever les limites d'une telle représentation des aires de jeux, d'en cerner le caractère trompeur et de saisir les promesses poétiques dont celles-ci sont porteuses dans l'art.

On peut se demander pourquoi nul artiste moderne ou moderniste n'a jamais réalisé d'aires de jeux (hormis

Isamu Noguchi). Certes, les Eames ont produit de superbes meubles pour enfants, Le Corbusier a installé une école sur le toit de la Cité Radieuse à Marseille. On pensera également au solarium de Bernard Rudofsky. Mais il s'agit de meubles, d'une école et d'un solarium, non d'aires de jeux. Pourtant, à cette époque, les toboggans, bacs à sable, jungle gym et balançoires étaient des éléments typiques des villes modernes. Comment comprendre cette distance entre aire de jeux et œuvre d'art au moment même de l'Enfance de l'art ? L'aire de jeux est alors, et ce depuis la fin du XIX^e siècle, un modèle strictement stéréotypé, et n'existe que sous la forme des « 4S » (*slide, see-saw, sandbox* et *swing*). À l'origine historique et non pas métaphorique des aires de jeux, il y a une conception précise de l'enfance. En vertu du paradigme récapitulatif qui détermine alors toute la psychologie de l'enfant selon lequel « l'ontogenèse récapitule la phylogenèse », le développement de l'enfance est pensé selon un schéma mémoriel, celui du développement de l'espèce⁹. Ce schéma est intangible : le développement de chaque enfant reprend celui de l'espèce humaine. Intangible, mais pas incompressible : sauter les étapes est considéré comme facteur de dégénérescence. Aussi importe-t-il que ces étapes soient respectées. Les éléments de l'aire de jeux (bac à sable, jungle gym...) sont autant de milieux correspondant aux étapes de l'évolution de l'espèce : « protozoaire » (sortant de l'eau et barbotant sur le sable), singe (s'égayant dans les arbres...), etc¹⁰. La psychologie de l'enfance de l'époque considère que l'enfant de moins de 7 ans ne joue pas à proprement parler. Le *playground* pallie cette incapacité à jouer dans le sens qui importe : il organise le jeu jusqu'à ce que l'enfant puisse

saisir le sens des règles et de la vie avec les autres. À partir de sept ans, l'enfant peut exercer ses compétences dans des jeux définis par des règles (voilà pourquoi on joue au basket-ball sur un *playground*...), sous la direction de *play leaders*. Le jeu de l'enfant est alors une activité utilitariste, qui pallie l'absence d'instinct chez l'homme¹¹ et qu'il faut rationaliser pour que sa vocation éducative se réalise pleinement. Outre des intentions philanthropiques (proposer des espaces de jeu aux enfants des classes populaires), les motivations du *playground* sont capitalistes (former une main d'œuvre corvéable)¹². L'idée de jeu n'a alors pas le sens que nous lui prêtons d'activité libre de déterminismes, gratuite – et potentiellement créative.

Parce qu'il semble impossible d'établir une continuité entre ces aires de jeux stéréotypées et celles d'un nouveau type, qui apparaissent dès la fin des années 1960 et dont les formes ne reproduisent plus celles du *playground* typique, les ouvrages dédiés à la question de l'aire de jeux expliquent quasi-systématiquement que l'origine des aires de jeux repose sur les *adventure playgrounds*, théorisés par le paysagiste danois Carl Theodor Sorensen en 1931, réalisés sous l'occupation allemande à Copenhague en 1940 et dont Lady Allen of Hurtwood fut une active promotrice¹³. Un *adventure playground*, ou terrain d'aventure en français, est un espace de jeu dans lequel les enfants fabriquent eux-mêmes les éléments de jeux à partir d'éléments qui leur sont donnés ou qu'ils réunissent. Ce type de dispositif ludique pour l'enfance met l'accent sur la créativité originaire des enfants, véritablement productrice des formes du jeu, à laquelle ne donne pas droit le modèle du

playground. Les *adventure playgrounds* ont été les moyens de l'inflexion du sens des aires de jeux des années 1960-1970, un modèle fort pour repenser leur fonction et leur forme mais en aucun cas l'origine des aires de jeux. Le *playground* devient un anti-modèle avec lequel aucune filiation n'est envisageable. Dans *l'adventure playground*, le jeu de l'enfant est producteur des formes de son jeu comme de son cadre. Or, précisément, l'idée de la dimension nécessairement artistique des aires de jeux de l'après seconde guerre mondiale repose sur cette compréhension de l'enfant comme origine des choses. Cette idée moderniste ne pouvait se retrouver dans le modèle des « 4S » aux formes stéréotypées. L'enfance comprise comme « origine des choses » appelle une nouvelle approche de l'aire de jeux – mais quasi exclusivement après la Seconde Guerre mondiale, et particulièrement dès la fin des années 1960.

On comprend alors que le moment historique pendant lequel la réalisation d'aires de jeux se voit confiée à des artistes débute après la grande époque du modernisme, pour laquelle l'enfance est une source de renouvellement du sens comme des formes de l'art. Elle s'achève juste avant l'exclusion de l'enfance de toute prétention à l'innocence, avant que ne soit prises comme matière et ressources pour des œuvres d'art les formes auxquelles ce préjugé avait pu donner lieu, dans les années 1980¹⁴. À la suite de quoi les artistes portent leur attention sur la dimension sécuritaire, voire biopolitique, des aires de jeux¹⁵. C'est après la Seconde Guerre mondiale, et principalement au tournant des années 1960 et 1970, que des artistes réalisent des aires de jeux et que des concepteurs·trices d'aires de jeux

ou architectes sont influencé·es par les conceptions artistiques de leur temps : Pierre Székely réalise des sculptures « à l'échelle d'enfants » dans la banlieue parisienne, Isamu Noguchi tente de bâtir sa première aire de jeux au Japon, à Yokohama, en 1966... Mais on pourrait évoquer Waldemar Cordeiro au Brésil ou d'autres encore... De même du côté des concepteurs·trices d'aires de jeux : Aldo van Eyck recouvre Amsterdam de 700 aires de jeux dans les « interstices » de la ville ; en France, Group Ludic réalise plus de 200 aires de jeux dans des « villages-vacances » et Émile Aillaud des villes nouvelles en banlieue parisienne comme autant d'aires de jeux à grande échelle, ainsi La Grande Borne à Grigny⁶. Et, fait plus surprenant, des aires de jeux voient le jour, dont on pourrait croire qu'elles sont influencées par des œuvres de leur temps, voire de leur voisinage, ainsi l'*Adventure Playground* de Richard Dattner, aire de jeux située dans la partie sud-ouest de Central Park à New-York, inaugurée la même année que l'exposition inaugurale du minimalisme *Primary Structures* au Jewish Museum et dont elle partage formes et matériaux. À moins que les formes d'une aire de jeux et d'une œuvre d'art ne frappent par leur similarité – ainsi le *Funnel Tunnel* de Mitsuru Senda de 1976 et *Iriguchi* de Saburo Murakami présenté lors de la première exposition Gutaï en 1950. Ainsi des aires de jeux conçues par des designers ne se revendiquant pas artistes semblent fortement artistiques.

Pour ces artistes et designers, principalement enfants du baby-boom, l'enfant est compris comme un vivant en relation dynamique avec son milieu, conformément à une nouvelle approche de l'enfance qu'un demi-siècle plus tôt

la psychanalyse et les pédagogies nouvelles contribuent à édifier. Auparavant indifférent à son milieu et répétant un schéma développemental ancestral, l'enfant est ensuite pensé comme étant l'occasion d'une genèse autonome que favorisent des aires de jeux aux formes diversifiées¹⁷. Comparativement à la précédente approche de l'enfance, l'aire de jeux est comprise comme le lieu possible de cette genèse originaire de l'enfance, que favorisent des formes « ouvertes », au sens que Umberto Eco donne alors au terme¹⁸. Non finies, non déterminées, c'est le jeu de l'enfant qui leur donne leur sens¹⁹. De ce fait, le jeu de l'enfant est compris comme normatif, comme déterminant le sens des formes données à son jeu. Comparativement au modèle qu'il remplace, ce nouveau type d'aire de jeux n'est plus pensé comme contraignant. Le cadre de jeu est devenu non-autoritaire. On comprend ainsi que l'aire de jeux fournisse l'image d'un vivre-ensemble et surtout celui d'un modèle politique : nulle contrainte ne s'oppose à des formes qui accueillent et rendent possible tous les gestes, puisque, par son jeu, il en crée l'usage.

Pourtant, si l'aire de jeux est devenue « non-autoritaire », au sens où elle ne « dicte » plus les gestes de l'enfant, on ne saurait considérer que le jeu des enfants les crée *ex nihilo*. Ce sont les formes des éléments de jeux qui le motivent, fussent-elles « ouvertes ». La « spontanéité » de l'enfant n'est pas absolue, elle est appelée par des formes non contraignantes mais pas inexistantes pour autant. Le jeu de l'enfant n'est pas seulement en lien avec les formes qui lui sont proposées : le jeu de l'enfant sur une aire de jeux est aussi, entre autres, un jeu pré-social et le moment

de l'acquisition de la compétence ludique²⁰. Prendre les aires de jeux aux formes ouvertes et indéterminées comme un modèle politique originaire, c'est prêter à ces formes des vertus qu'elles n'ont pas. De même que prendre l'enfant pour un modèle inconditionné, c'est prendre pour origine ce qui, par excellence, fait l'objet d'une genèse. L'image de l'enfant sur une aire de jeux aux formes qui semblent peu contraignantes, c'est l'image de l'enfant comme « réserve de valeurs²¹ », ce qui incite à prêter à son jeu une normativité sans limite, normativité qui n'est pas la sienne dans les faits.

L'image d'une aire de jeux comme modèle d'une refondation politique est une image illusoire, la matérialisation du fantasme idéologique et délétère selon lequel la proximité de l'origine serait la garantie d'un modèle politique pur. Un modèle d'autant plus inquiétant que rien ne le caractérise ni ne le renseigne. Les aires de jeux de l'après-guerre sont autant de tentatives de compréhension implicite ou explicite du jeu de l'enfant, autant de tentatives d'en approcher le sens et de lui proposer des formes appropriées, d'être à la hauteur de son « œil fixe et animalement extatique » comme l'écrit Charles Baudelaire dans le *Peintre de la vie moderne*. De ce point de vue, l'aire de jeux comme modèle politique est un des mythes de l'enfance que revêt l'aire de jeux et qu'elle peut aider à saisir comme tel. Elle en revêt d'ailleurs bien d'autres : l'enfance comme innocence, comme utopie, comme subversion, etc. De même, selon un autre point de vue, les aires de jeux conçues, ou pas, par des artistes, exemplifient différentes approches partielles et distinctes du jeu des enfants. Ainsi les aires de jeux du Group Ludic

sont l'expression d'une pensée du jeu de l'enfant en lien avec les formes qui lui sont proposées²², quand les villes-aires de jeux de Émile Aillaud relèvent d'une conception de l'enfance comme solitude contemplative²³.

Les aires de jeux sont ainsi autant de moyens pour donner sens au fait que « l'enfant voit tout en nouveauté » (Baudelaire, encore). Mais alors il faut prendre en compte le fait que la nouveauté se renouvelle, comme se renouvelle toujours le jeu des enfants. Celui-ci ne saurait jamais être réduit à aucune des approches particulières qu'il est possible d'en avoir, qu'il importe alors de cerner en tant que mythe, pour en saisir pleinement les dimensions artistiques et poétiques. On se tromperait, à prendre les aires de jeux comme des fenêtres ouvertes sur l'enfance, elles nous semblent, au contraire, les « formes » d'autant de mythes de l'enfance, autant d'occasions de saisir qu'à partir de ce mythe « s'ordonnent [...] l'environnement et les structures sociales, les événements, qui sont appréciés positivement ou négativement en fonction de leur rapport avec la valeur-enfance²⁴ », pour reprendre les termes de Marie-José Chombart de Lauwe. Les aires de jeux ne sont pas des points de départ pour envisager l'enfance, elles en sont autant de représentations qu'il importe de reconnaître et de considérer comme telles. Il ne faut pas partir des aires de jeux, il faut y retourner. Il faut des *playground studies*.

Notes

- 1 *The Playground Project* de Gabriela Burkhalter, présentée dans les lieux suivants : Carnegie International (Pittsburgh), 5 octobre 2013 - 5 mars 2014 ; Kunsthalle Zurich, 20 février - 16 mai 2016 ; Baltic (Gatshead), 15 juillet - 30 octobre 2016 ; Garage Museum of Contemporary Art (Moscou), 24 décembre 2016 - 10 janvier 2017, Bunderskunsthalle (Bonn), 13 juillet - 28 octobre 2018 ; Deutsches Architektur Museum (Francfort), 8 novembre - 21 juin 2020.
- 2 *Playtime* de Zoë Gray - quatrième édition de la Biennale de Rennes, 27 septembre - 30 novembre 2014.
- 3 *Playgrounds - Reinventing the Square*, de Manuel J. Borja-Villel, Teresa Velázquez et Tamara Díaz, au Museo Reina Sofia (Madrid), 30 avril - 22 septembre 2014.
- 4 Oskar Negt, Alexander Kluge, *Public Sphere and Experience: Toward an Analysis of the Bourgeois and Proletarian Public Sphere*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1993.
- 5 C'est, peu ou prou, la thèse que soutiennent les com-
- missaires de l'exposition madrilène *Playgrounds - Reinventing the Square*.
- 6 [nonlabor issues or constituencies that might project an alternative] Miriam Hansen, « Foreword », in Oskar Negt et Alexander Kluge, *ibid*, p. XVI.
- 7 Lars Bang Larsen, *Palle Nielsen, The Model for a Qualitative Society*, Barcelone, Macba, 2010.
- 8 « L'idée que l'homme se fait de son pouvoir poétique répond à l'idée qu'il se fait de la création du monde et à la solution qu'il donne au problème de l'origine radicale des choses ». Georges Canguilhem, « Réflexions sur la création artistique selon Alain », in *Œuvres complètes Tome IV : Résistance, philosophie biologique et histoire des sciences 1940-1965*, Paris, Vrin, 2015, p. 415.
- 9 La théorie de la récapitulation donne sens à l'épignèse, développement par différentiation et complexification de l'embryon, par opposition à la théorie de la préformation. Cf. Dominique Ottavi, *De Darwin à Piaget. Pour une histoire de la psychologie de l'enfant*, Paris, CNRS éditions, 2001.
- 10 Dominick Cavallo, *Muscles and morals, organized playgrounds and urban reform, 1880-1920*, Philadelphia, University press of Philadelphia, 1981.
- 11 Karl Groos, *Les Jeux des animaux* (1896), Paris, Alcan, 1902.
- 12 Dans un récit imaginaire publié en 1888, Granville Stanley Hall raconte l'histoire de deux adolescents qui inventent le capitalisme à partir de leurs jeux dans un bac à sable. Granville Stanley HALL, « The Story of a Sand-Pile », *Scribner's Magazine*, 1888, III, n°1, p. 690-696.
- 13 C'est le cas de Richard Dattner (*Design for Play*, Van Nostrand Reinhold Co., 1969) mais également de Susan G. Solomon, (*American playgrounds : Revitalizing Community Space*, University Press of New England, 2005) que nous nous étions empressé de reprendre sans en vérifier la pertinence (Vincent Romagny (éd.), *Anthologie Aires de jeux d'artistes*, Gollion, Infolio, 2010).
- 14 La raison de cette date butoir n'est pas artistique :

- elle s'explique par la multiplication des normes de sécurité, qui imposent que les aires de jeux soient conçues par des designers experts en la matière.
- 15 Citons *Playgrounds de Rosemarie Trockel* (1994), *Modern Suite* de Seth Price (2001 - 2009), *Evenings & Weekends* de Corin Sworn (2006) et évidemment *Playgrounds* de Peter Friedl (1995 - 2014)...
- 16 On trouvera nombre d'exemples de ces aires de jeux aux formes renouvelées dans la publication qui accompagne les expositions de Gabriela Burkhalter. Gabriela Burkhalter (éd.), *The Playground Project*, Zürich, JRP / Ringier, 2018.
- 17 On parle là des représentations de l'enfant qui accompagnent ces aires de jeux d'un nouveau type. En matière de psychologie, l'enfant reste perçu selon le schéma développemental. André Turmel, *Une sociologie historique de l'enfance. Pensée du développement, catégorisation et visualisation graphique*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2013.
- 18 Umberto Eco, *L'Œuvre ouverte*, Paris, Points, 2015.
- 19 Cf. Simon Nicholson,
- « La théorie des éléments indéterminés », Vincent Romagny (éd.), *Anthologie Aires de jeux d'artistes*, op. cit.
- 20 Roger Cousinet, *La Vie sociale des enfants. Essai de sociologie enfantine*, Paris, Éditions du Scarabée, 1959.
- 21 Georges Canguilhem, « La décadence de l'idée de progrès », *Revue de Métaphysique et de Morale*, n° 4, 1987, p. 443.
- 22 Entretien de l'auteur avec Xavier de la Salle.
- 23 Émile Aillaud, *Désordre apparent, ordre caché*, Paris, Fayard, 1975.
- 24 Marie-José Chombart de Lauwe, *Un monde autre : l'enfance. De ses représentations à son mythe*, Paris, Payot, 1979, p. 14.

Pour une « pratique culturelle matérialiste ». Craig Owens et l'éducation artistique **Katia Schneller**

[L'intégralité du texte paraîtra bientôt dans le dossier de recherche « Unfinished Business: Craig Owens et l'éducation artistique » sur le site de la mention de Master de l'ESAD Grenoble, intitulée « Holobionte. Pratiques visuelles, exposition, et nouvelles écologies de l'art »]

« L'éducation artistique ne tient pas ses promesses envers ses étudiants ».¹ C'est sur ce constat cinglant que Craig Owens (1950 – 1990) ouvre la lettre de motivation qu'il rédige pour candidater au département d'art de l'université de Rochester, au dernier poste qu'il occupera au cours de l'année 1989-1990, avant de décéder des suites du sida. Owens compte alors dix années d'enseignement à son actif, dont la majeure partie s'est effectuée à New York à la School of Visual Arts (SVA) (de 1983 à 1987) et à l'Independent Study Program (ISP) du Whitney Museum of American Art (de 1984 à 1987).

Il formule cependant cette déclaration plus spécifiquement au regard de son expérience récente, entre 1987 et 1989, en tant qu'Assistant, Visiting ou Adjunct Professor dans les prestigieuses formations en art et histoire de l'art de Yale University, University of Virginia, Barnard College et The School of the Art Institute de Chicago.² Pour lui, ces formations, universitaires pour la majorité, se concentrent essentiellement sur le développement d'un savoir-faire, d'un style, ou d'une vision artistique individuelle. Owens estime au contraire que l'éducation artistique devrait offrir un cadre pédagogique « dans lequel l'activité culturelle est traitée non pas comme une exploration de soi et une expression de soi, mais comme une profession. » Résumant son projet pédagogique, il ajoute : « L'objectif est de fournir aux étudiants un savoir utile de ce qu'implique le fait de travailler en tant qu'artiste ou critique, par opposition au simple fait de l'«être». »³

Rédiger une lettre de candidature est bien sûr un exercice de persuasion. L'aspirant au poste cherche à retenir l'attention du jury et produire une réponse adaptée aux attentes énoncées en amont par l'équipe qui recrute, tout en mettant en valeur son profil et ses compétences. L'enjeu est d'autant plus conséquent que le nombre de propositions pédagogiques qu'Owens formule dans la suite de sa lettre laisse penser qu'il cherchait à obtenir un poste de titulaire plus stable et bénéficiant d'une meilleure assurance maladie que les charges de cours qu'il avait obtenues les deux années précédentes, et qui témoignaient déjà de sa volonté de s'insérer dans le milieu universitaire. La conception « professionnalisante » de l'éducation artistique qu'Owens énonce, est cependant cohérente avec ses positions théoriques critiques et le parcours professionnel qu'il a effectué au cours des années 1980 en tant que critique d'art et rédacteur à *Art in America*.

Comprendre comment cette conception a pu se matérialiser dans son enseignement, c'est d'emblée se confronter au problème inhérent à la restitution de l'activité pédagogique qui existe principalement dans l'expérience partagée entre le ou la professeur-e et les étudiant.es. Cette entreprise s'avère d'autant plus difficile dans le cas d'Owens que ses archives personnelles n'ont malheureusement pas été conservées après son décès prématuré des suites du Sida. Il est néanmoins possible de retracer la trajectoire pédagogique de la fin de sa carrière grâce à quelques artefacts sauvés ici et là : cette lettre de candidature pour Rochester accompagnée d'un

¹ « [A]rt education is failing its students ». Craig Owens, version finale de la lettre de motivation pour l'université de Rochester, in Lynne Tillman Archives; MSS-180, Box: 32; Folder: 2; Fales Library and Special Collections, New York University Libraries. Cette lettre a dû être rédigée à la fin de l'année 1988 ou au début de l'année 1989 en vue d'un recrutement pour la rentrée de l'année académique 1989-1990. Elle est mentionnée par la suite sous l'acronyme CLUR. Sauf mention contraire, toutes les traductions sont de l'auteure.

² Voir « Chronologie de Craig Owens » dans ce dossier.

³ « ... in which cultural activity is treated not as self-exploration and self-expression, but as a profession. » et « The point is to provide students with a usable knowledge of what working as – as opposed to simply 'being' – an artist or critic entails. » Craig Owens, version finale de CLUR, sans pagination.

curriculum vitae conservée dans les Lynne Tillman Papers à la Fales Library, sa collection de diapositives que son partenaire, Scott Bryson, donna avant de mourir à James Meyer, ainsi que les bibliographies publiées dans l'ouvrage *Beyond Recognition*. Les éditeurs de cette anthologie des écrits d'Owens avaient consacré une dernière section à la pédagogie, estimant que celle-ci jouait « une part nécessaire de son projet ». ⁴

L'enseignement et l'aventure intellectuelle sont en effet intrinsèquement liés dans le parcours d'Owens. Retracer sa trajectoire pédagogique permet ainsi de saisir sa conception de l'éducation artistique mais aussi les questionnements théoriques qui l'animent au cours des trois dernières années de sa vie, alors qu'il ne publie plus depuis 1987 – à l'exception d'un court compte-rendu de colloque qui paraît en 1989 dans *Art in America*.⁵ Pour comprendre les enjeux théoriques qui sous-tendent le type de "professionnalisme" mis en avant dans sa lettre pour Rochester, il semble tout d'abord nécessaire de revenir sur le contexte dans lequel Owens formule son diagnostic à l'égard des formations universitaires en art. L'examen des propositions d'enseignement théorique qu'il élabore pour celles-ci, entre 1987 et 1989, permet d'envisager, dans un second temps, la manière dont il conçoit concrètement leur articulation à une pratique « professionnelle » réfléchissant sur la structuration du monde de l'art. Enfin, les propositions qu'il formule dans le cadre de sa candidature au département d'art de l'université de Rochester et l'activité pédagogique qu'il projette d'y mener, laissent entrevoir les approches et les questionnements théoriques vers lesquels Owens semblait alors se tourner et la manière dont ceux-ci ont pu accompagner sa conception de l'éducation artistique, lorsque sa carrière s'arrêta brutalement.

[...]

Former des producteur.ices culturel.les : le projet pédagogique pour l'université de Rochester

Lorsqu'il candidate à l'université de Rochester, Owens formule un projet visant à s'inscrire dans le contexte de l'« expansion et de la revitalisation » du département d'art. Ce dernier vient d'ouvrir, en 1988-1989, le premier Visual and Cultural Studies Program aux Etats-Unis qui rassemble des étudiant.e.s en art et histoire de l'art,⁶ un contexte qu'Owens envisage dans sa lettre de candidature comme une « rare opportunité – dont il se félicite ». ⁷ Les propositions pédagogiques qu'Owens élabore en lien avec les nouveaux développements de sa pensée théorique, visent ainsi à former non pas des artistes ou des historien.nes d'art, mais des producteur.rices culturel.les. Plus qu'une série de cours, il envisage pour ce faire un cadre articulant théorie et pratique permettant aux étudiant.es de développer une réflexion critique sur la fonction et les conditions de production de la culture dans les processus politiques et économiques de la société. Fort.es de cette éducation, les étudiant.es pourraient ainsi questionner le type de position et d'action qu'ielle.s souhaitent adopter au sein de leur champ professionnel compris comme l'ensemble des pratiques culturelles produites par les artistes, les critiques, les historien.nes d'art, les curators, les marchands, les administratifs, les éducateur.rices, ou encore les membres du public. Comme l'ont remarqué les éditeurs de

⁴ « a necessary part of his project » « Editors' Note, » in Craig Owens, *Beyond Recognition. Representation, Power, and Culture*, eds. Scott Bryson, Barbara Kruger, Lynne Tillman, Jane Weinstock (Los Angeles: University of California Press, 1992), 328.

⁵ Craig Owens, « The Global Issue: A Symposium, » *Art in America* (juillet 1989); repris in *Beyond Recognition*, 324-328.

⁶ Voir la section « Overview » du Graduate Program en Visual & Cultural Studies de l'université de Rochester, en ligne : <http://www.sas.rochester.edu/vcs/graduate/index.html>, consulté le 15 octobre 2019.

⁷ « rare opportunity – which [he] welcome[s] » Owens, Version finale de CLUR.

Beyond Recognition, ce large éventail de possibilités s'appliquait déjà à la manière dont Owens envisageait sa propre pratique professionnelle : « Critique, rédacteur, commissaire d'exposition et enseignant, Owens refusait d'être limité à une simple définition. »⁸

[...]

L'espace curatorial, un champ de recherche pour les pratiques culturelles

Formulée en 1989, la proposition d'Owens s'inscrit en effet au moment de la montée en puissance de la fonction curatoriale qui va s'imposer dans le champ de l'art des années 1990 comme la nouvelle activité intermédiaire productrice de sens, venant supplanter la critique d'art. Owens est conscient de l'intérêt que peut susciter, depuis quelques années, auprès des artistes cette nouvelle dynamique de travail qui permet d'étendre l'idée d'exposition à d'autres formats que ceux classiquement imposés par l'institution artistique. Dans « From Work to Frame », il discute notamment le travail de Louise Lawler qui a questionné ce potentiel dès le début des années 1980. Il mentionne par exemple la première salle de son exposition « Arrangements of Pictures », présentée du 20 novembre au 18 décembre 1982 à la galerie Metro Pictures, dans laquelle elle exposa et proposa à la vente des œuvres de Cindy Sherman, Laurie Simmons, James Welling, Jack Goldstein et Robert Longo, en facturant dix pour cent de l'ensemble pour son compte.⁹ Cette artiste constitue par ailleurs une figure marquante pour plusieurs des étudiant.es d'Owens, comme en témoigne par exemple l'essai, mentionné ci-dessus, « In and Out of Place » que lui consacre en 1985 Andrea Fraser.¹⁰

En organisant des workshops amenant les étudiant.es du département d'art de Rochester qui rassemble artistes et historien.nes de l'art à monter des expositions et des événements, Owens souhaite les amener à « apprendre que la production culturelle ne se limite pas à la fabrication d'objets d'art. »¹¹ Le champ de réflexion qu'ouvre le curatorial constitue un espace de rencontre au sein duquel les pratiques artistiques, curatoriales, théoriques et pédagogiques peuvent se frictionner. Comme l'expliquent Beatrice von Bismarck, Jörn Schafaff et Thomas Weski : « Le curatorial implique non seulement un moyen authentique de générer, donner à voir et refléter l'expérience et la connaissance développées dans les ateliers d'artistes et institutions culturelles, mais va jusqu'à comprendre un vaste champ de connaissance lié aux conditions et relations de l'apparition de l'art et de la culture ainsi que les différents contextes selon lesquels ceux-ci sont définis. »¹² Considéré comme un générateur d'« événements de connaissance, »¹³ le curatorial permet de reconnaître diverses pratiques constitutives du champ culturel comme des recherches en tant que telles, et offre un dispositif au sein duquel il est possible de circuler entre celles-ci.

⁸ « A critic, editor, curator, and teacher, Owens refused to be confined by a simple definition. » « Editor's Note, » in Craig Owens, *Beyond Recognition*, 328.

⁹ Owens, « From Work to Frame, or, Is There Life After 'The Death of the Author' ?, » 135. La collection de diapositives d'Owens conserve des vues de cette exposition. Voir les diapositives n° 514, 517, 518, 521.

¹⁰ Voir Andrea Fraser, « In and Out of Place, » *Art in America* (June 1985); repris in *Museum Highlights. The Writings of Andrea Fraser*, ed. Alexander Alberro (Cambridge, Mass.: The MIT Press, 2005), 17–28. Voir le brouillon de cet essai annoté par Owens dans ce dossier

¹¹ « learn that there is more to the production of culture than the manufacture of art objects. » Owens, Version finale de CLUR.

¹² « The curatorial not only implies a genuine mode for generating, mediating, and reflecting experience and knowledge developed in artists' studios and cultural institutions, but also encompasses a whole field of knowledge relating to the conditions and relations of the appearance of art and culture and the difference contexts by which they are defined. » Beatrice von Bismarck, Jörn Schafaff et Thomas Weski, « Introduction, » in *Cultures of the Curatorial* (Berlin: Sternberg Press, 2012), 8.

¹³ « events of knowledge » Irit Rogoff, Beatrice von Bismarck, « Curating / Curatorial, » in *Cultures of the Curatorial*, 27.

La situation pédagogique qu'Owens imagine lorsqu'il est recruté à Rochester, semble permettre de générer un espace collectif de recherche et de production de savoir qui décloisonne les pratiques et les disciplines. Les deux bibliographies consacrées à la crise du sida sur lesquelles se clôture la section « Pedagogy » de *Beyond Recognition*, indiquent en effet qu'il souhaite mettre en œuvre un projet de workshop curatorial et le lier avec son enseignement théorique. Intitulé « Visualizing AIDS », le workshop propose d'articuler une réflexion théorique et artistique pour répondre à l'urgence de la crise générée par l'épidémie du sida, tout en exposant les étudiant-es aux enjeux économiques et pratiques d'un projet professionnel, pensé comme un espace non pas de simili neutralité, mais au contraire de responsabilisation clivant et engagé. L'objectif fixé est de monter une exposition adressée à la communauté de Rochester, visant à analyser l'imagerie du Sida produite par les discours médicaux et légaux et, on le comprend, à alerter le campus sur les dimensions socio-politiques dramatiques de l'épidémie. Dans la présentation de « Visualizing AIDS », Owens insiste sur l'attention spécifique que le projet doit porter à la manière dont la crise du sida a mis en évidence les problèmes de racisme, d'homophobie et de classisme ancrées dans la société.

Pour ce faire, il imagine que le groupe d'étudiant-es impliqué-es devra mener une recherche sur les démarches artistiques répondant à l'épidémie. Il souhaite également que cette recherche soit mise en perspective avec la bibliographie qu'il propose et qui rassemble des textes sur la science et la sexualité de Michel Foucault, de la théoricienne queer Eve Kosofsky Sedgwick, de la cyberféministe Donna Haraway, de l'anthropologue féministe Gayle Rubin, ainsi que des références de l'histoire de la médecine et de la littérature très récente sur le Sida. Parallèlement, Owens propose le cours « Visual AIDS » dont la bibliographie développe celle du workshop en proposant huit pages de références principalement anglo-saxonnes, consacrées à l'épidémie. Il fournit ainsi à ses étudiant-es un cadre pratique et conceptuel transdisciplinaire en prise directe avec une réflexion et une action, littéralement en train de se faire, sur « une étape fondamentale de l'histoire américaine du XX^e siècle »¹⁴ pour reprendre les mots de l'essayiste et militante Sarah Schulman. Si aucune information ne subsiste quant à la mise en œuvre concrète de ce projet, il témoigne cependant d'une utilisation de l'espace curatorial pour développer des recherches qui ne se limitent pas à un domaine, une pratique, ou un type d'artefacts particulier, et qui investissent le champ culturel tout en adoptant un positionnement activiste.

Une ouverture aux Visual et Cultural Studies

L'ouverture au champ culturel dont témoigne le projet « Visualizing AIDS » permet d'entrevoir les approches et les questionnements théoriques vers lesquelles Owens semblait alors se tourner. Bien qu'il n'ait pas publié de nouveaux textes sur les politiques sexuelles depuis la parution de « Outlaws : Gay Men in Feminism » dans l'anthologie *Men in Feminism*, cet enseignement militant permet de comprendre combien l'essai a marqué un tournant important pour son auteur. Publié en 1987, cet essai s'inscrit dans un contexte de radicalisation de l'activisme lié à la lutte contre le sida dont témoigne la création d'ACT UP à New York cette même année. Des personnes de l'entourage d'Owens s'y engagent comme Gregg Bordowitz, l'un de ses anciens étudiants de la SVA et de l'ISP, qui publie notamment l'essai « Picture a Coalition » dans le numéro spécial « AIDS : Cultural Analysis, Cultural Activism » d'*October* à l'hiver 1987. Ce numéro 43 qui mélange des textes d'intellectuel·les, activistes, et d'artistes, est entièrement dirigé par Douglas Crimp qui s'implique également dans ACT UP. Si Owens n'est pas militant lui-même, c'est cependant dans ce contexte qu'il choisit de faire son coming out en tant qu'auteur gay dans « Outlaws ». Tom Burr, un autre de ses anciens étudiants, décrit

¹⁴ Sarah Schulman, *La gentrification des esprits*, trans. Emilie Notéris (Paris: B42, 2018), 12.

comme suit la portée que prit ce geste lors de la présentation qu'Owens fit de son essai à l'ISP : « dans l'un des moments les plus accablants de la crise du sida, cette position prenait un caractère d'urgence et d'actualité politique, et toute la pression et la puissance que suscitaient la reconnaissance de ces enjeux étaient ressenties aussi bien par le public que par Craig. »¹⁵ Enfin, c'est encore en 1987 qu'il publie « The Yen for Art »,¹⁶ le seul texte, avec « Outlaws », où il évoque, bien que brièvement, l'épidémie du sida. Dans ce court essai, il dénonce la rhétorique « protectionniste » qui s'exprime alors aux États-Unis aussi bien dans la presse artistique, les institutions muséales, que dans la politique du gouvernement vis-à-vis de l'épidémie du Sida. Owens considère que l'utilisation de cette rhétorique vise avant tout à occulter les actes de pouvoir et de contrôle, voir même de destruction historique et de génocide. La dynamique d'inversion qu'elle instaure permet à celles et ceux qui détruisent la culture de se présenter comme ses protecteur.ices. Owens lie notamment cette réflexion à l'appropriation politique de la crise du sida qu'opère alors la droite néoconservatrice pour contrôler le domaine privé des activités sexuelles non-reproductrices et redéfinir, au nom de la protection de la population, l'espace privé en espace public.

Ces différents éléments permettent d'entrevoir le positionnement qu'Owens commence à adopter en 1987 et qui l'amène en 1989, lorsqu'il est lui-même touché par l'épidémie, à concevoir cet enseignement qui semble répondre à l'urgente question posée par Crimp dans l'introduction du numéro spécial sur le sida d'*October* : « nous avons besoin de pratiques culturelles participant activement à la lutte contre le sida. Nous n'avons pas besoin de transcender l'épidémie, nous devons y mettre fin. Que pourrait être une telle pratique culturelle ? »¹⁷ S'emparer politiquement des représentations est en effet l'un des enjeux centraux du workshop « Visualizing AIDS ». Ce projet propose un développement informé par les Queer Studies et sous-tendu de l'urgence tragique de la crise du sida, du travail précédemment engagé par Owens sur la différence sexuelle. Retourner le stéréotype contre lui-même était un enjeu central de la réflexion sur les pratiques qualifiées d'appropriationnisme et les démarches présentées dans « Posing » (1984). Le cadre d'investigation de « Visualizing AIDS » dépasse cependant le seul champ de l'art pour s'ouvrir au champ culturel et marque ainsi le développement de son intérêt pour les Visual et Cultural Studies.

Il est difficile de savoir, en raison de son décès prématuré en 1990, comment Owens envisageait précisément son engagement dans cette nouvelle voie. Dans la mesure où, comme évoqué précédemment, son enseignement était intrinsèquement lié à ses projets d'écriture, peut-être aurait-il souhaité produire un essai à la suite du projet « Visualizing AIDS », pour réagir au contexte homophobe des Culture Wars menée par la droite néoconservatrice ?¹⁸ L'exposition intitulée « Exoticism : A Figure for Emergencies » qu'il est en train de préparer pour l'Institute of Contemporary Art de Londres en 1989 laisse par ailleurs comprendre qu'il était en train d'ouvrir une nouvelle étape de sa réflexion sur les politiques de représentation et de vocalisation initiée dans « The Discourse of Others » (1983). Visant « à déconstruire l'image

¹⁵ « in some of the most devastating moments of the ongoing AIDS crisis, this position had urgency and political currency, and both the audience and Craig felt the full pressure, and power, of that acknowledgement of stakes. » Tom Burr, « Architecture of Influence: Thinking through Craig Owens, » *Women & Performance: A Journal of Feminist Theory*, vol. 26, n° 1 (2016), en ligne : <https://www.womenandperformance.org/ampersand/tom-burr>, consulté le 15 octobre 2019

¹⁶ Craig Owens, «The Yen for Art,» in *Discussions in Contemporary Culture*, no. 1, ed. Hal Foster (Seattle: DIA Art Foundation/Bay Press, 1987); reprinted in *Beyond Recognition*, 316–323.

¹⁷ « we need cultural practices actively participating in the struggle against AIDS. We don't need to transcend the epidemic; we need to end it. What might such a cultural practice be ? » Douglas Crimp, « AIDS: Cultural Analysis/Cultural Activism, » *October*, no. 43 (Winter 1987): 7.

¹⁸ Voir Johnathan D. Katz, «'The Senators Were Revolted': Homophobia and the Culture Wars, » in *A Companion to Contemporary Art Since 1945*, ed. Amelia Jones (Oxford: Blackwell Publishing, 2006), 231–248.

que l'Europe se fait de ses 'autres', »¹⁹ ce projet atteste du développement de son attrait pour les Subaltern et Postcolonial Studies déjà visible dans les bibliographies de ses enseignements entre 1987 et 1989, tout comme dans la série de cours sur la culture visuelle du XX^e siècle autour des questions de colonialisme, orientalisme ou primitivisme qu'il propose dans sa lettre de candidature à l'université de Rochester. Enfin, le dernier texte qu'il publie en juillet 1989, intitulé « The Global Issue : A Symposium, »²⁰ révèle sa lucidité à l'égard de ce nouveau champ d'investigation. Il y distingue en effet les dangers du tiers-mondisme bienveillant de la culture occidentale métropolitaine contemporaine, de l'effort de déconstruction de l'impérialisme par les intellectuel·les dont il fait étudier la production à ses étudiant·es. Sa conclusion résonne avec les projets de l'ICA et de « Visualizing AIDS » : « Peut-être est-ce dans ce projet d'apprendre à nous représenter *nous-mêmes* – à parler *aux autres*, plutôt que pour eux ou à leur sujet – que réside la possibilité d'une culture 'mondiale'. »²¹

Décloisonner les disciplines

Cette nouvelle étape dans la réflexion d'Owens, marquée par son ouverture au champ des Visual et Cultural Studies, lui permet de développer le décloisonnement disciplinaire inhérent à la critique de l'histoire de l'art et de la représentation, qu'il énonce dès 1982. Dans son essai « Representation, Appropriation, and Power, » il salue le refus des post-structuralistes, et plus précisément de Louis Marin et Michel Foucault, « de se cantonner de manière décorative aux limites d'un seul domaine de compétences [...] parce qu'ils considèrent les 'humanités' elles-mêmes comme les produits d'une activité systématique de restriction et d'exclusion conçue pour contrôler la production de connaissances dans notre société. »²² Owens rapporte à l'histoire de l'art sa critique des humanités, qu'il perçoit comme un champ emblématique du désir de perpétuer l'hégémonie de la culture occidentale. Il pointe plus particulièrement la manière dont l'histoire de l'art aborde la représentation en la considérant comme une activité désintéressée et politiquement neutre, alors qu'elle constitue, selon lui, « l'acte fondateur [...] du pouvoir dans notre culture » et « une partie intégrante des processus sociaux de différenciation, d'exclusion, d'incorporation et de domination ». ²³ Pour Owens, il est donc urgent d'en mener une critique en suivant l'approche performative de la représentation formulée par les post-structuralistes qui « s'intéressent moins à ce que les œuvres *disent* qu'à ce qu'elles font ». ²⁴ Comme en témoigne la présence récurrente de Foucault dans ses écrits et son enseignement, cette critique post-structuraliste de la représentation est fondatrice pour la démarche d'Owens qui la relira, au fil de la décennie, à l'aune des questions issues des différents corpus théoriques qu'il investiguera.

Le principal reproche qu'il adresse d'ailleurs à la démarche de Rosalind Krauss, connue pour son incorporation des théories structuraliste et post-structuraliste dans l'histoire de l'art, est de

¹⁹ « to deconstructing Europe's images of its 'others' » Owens, Version finale de CLUR. L'essai qu'Owens rédigeait pour le catalogue de cette exposition devait également constituer le script d'un documentaire pour un nouveau programme télévisé mené par l'ICA pour la BBC.

²⁰ Craig Owens, « The Global Issue: A Symposium, » *Art in America* (July 1989); repris in *Beyond Recognition*, 324–328.

²¹ « Perhaps it is in this project of learning how to represent *ourselves* – how to speak *to*, rather than for or about, others – that the possibility of a 'global' culture resides. » Ibid., 328.

²² « to remain decorously within the boundaries of a single area of competence [...] because they view the 'humanities' themselves as products of a systematic activity of restriction and exclusion engineered to control the production of knowledge in our society. » Craig Owens, « Representation, Appropriation, and Power, » *Art in America* (May 1982); repris in *Beyond Recognition*, 92.

²³ « the founding act [...] of power in our culture » « an integral part of social processes of differentiation, exclusion, incorporation, and rule » Ibid., 91.

²⁴ « They are interested less in what works *say*, and more in what they do » Ibid.

ne pas mener cette critique de la représentation jusqu'au bout.²⁵ Dans son compte-rendu de *The Originality of the Avant-Garde and Other Modernist Myths* en 1985, il estime que les analyses de Krauss « néglige[nt] la fonction *idéologique* des mythes modernistes qu'elles démasquent »²⁶ et restent empreintes de jugements de valeur – alors même que Krauss insiste dans son introduction sur sa volonté de se détacher de l'approche évaluative de la critique d'art prônée par le critique Clement Greenberg. Pour Owens, les analyses de Krauss manquent d'une notion articulée de l'idéologie et, de ce fait, ne parviennent pas à reconnaître, comme l'avaient fait les post-structuralistes, la complicité que les sciences humaines entretiennent avec l'ordre social et culturel dominant.²⁷ Dans ce texte à charge quelque peu personnelle, il lui reproche finalement de rester avant tout une historienne de l'art impliquée dans des débats « académiques, qui se déroulent invariablement dans les limites prescrites par l'institution ».²⁸ Comme le note Owens dans « Representation, Appropriation, and Power » en 1982, la critique des humanités entreprise par les post-structuralistes ne pouvait en effet être menée qu'à la condition d'« avoir examiné à des degrés divers leur propre implication dans un système académique qui soumet l'intellectuel et donc le confine à une discipline. »²⁹

Le décloisonnement disciplinaire est une préoccupation constante de la trajectoire théorique qu'Owens a accomplie au cours de ses dix années d'activités et qui l'a menée à traverser le poststructuralisme, les Feminist, les Post-colonial, les Subaltern, les Visual et les Cultural Studies. Cette démarche transdisciplinaire est également à l'œuvre dans ses enseignements, comme en témoignent les différents corpus théoriques abordés dans les bibliographies des cours de 1987 à 1989. Le projet « Visualizing AIDS » propose, quant à lui, de déployer cette approche dans une nouvelle dimension pédagogique, en générant une situation collective de recherche et de production de savoir critique, socialement engagé et ouvert au champ culturel. Ce workshop répond à l'objectif qu'Owens se fixe pour le projet pédagogique qu'il formule dans sa lettre de candidature pour Rochester, et qui consiste à envisager « l'art comme une profession aussi importante pour notre société que la recherche scientifique ou technologique. »³⁰ Pour Owens, il ne s'agit pas de promouvoir une figure de l'artiste en chercheur reconduisant le modèle disciplinaire universitaire dans lequel l'enjeu est de développer une expertise, à partir de procédures systématiques et objectives, afin de produire un nouveau savoir soumis à l'évaluation d'une communauté professionnelle, comme cela a pu être imaginé par les défenseurs de la « recherche en art » ou du « Practice-Based Doctorate ».³¹ L'ambition du projet

²⁵ Craig Owens, « Analysis Logical and Ideological, » *Art in America* (May 1985); repris in *Beyond Recognition*, 272.

²⁶ *Ibid.*, 269.

²⁷ Owens, « Representation, Appropriation, and Power, » 92.

²⁸ « academic: that is, they invariably take place within institutionally prescribed limits » Owens, « Analysis Logical and Ideological, » 272.

²⁹ « have examined to varying degrees their own implication in an academic system that submits and thereby confines the intellectual to a discipline. » Owens, « Representation, Appropriation, and Power, » 92.

³⁰ « regards art as a profession as important to our society as scientific or technological research. » Owens, Brouillon de CLUR.

³¹ Ce modèle de l'artiste en professionnel de l'université est notamment défendu par William C. Seitz dans son Ph.D. dissertation *Abstract-Expressionist Painting in America: An Interpretation Based on the Work and Thoughts of Six Key Figures*, en 1955. Voir Howard Singerman, chapitre 5 « Subjects of the Artist, » in *Art Subjects. Making Artists in the American University*, 154. Ce modèle a encore été récemment promu par certain-es défenseur-ses du « Practice-Based Doctorate » et de la « recherche en art » au risque de renforcer les mythes et stéréotypes de la recherche et de la science et d'essentialiser la figure de l'« artiste-chercheur » en projetant sur elle les motifs caricaturaux d'un modèle scientifique de recherche académique. Voir Janneke Wessling, « Introduction » et Graeme Sullivan, « The Artist as Researcher. New Roles for New Realities, » in *See It Again, Say It Again. The Artist as Researcher* (Amsterdam: Valiz, Antennaz, 2011), 1–17, 82–84 ; Mika Hanula, Juha Suoranta, Tere Vadén, *Artistic Research: Theories, Methods and Practices* (Helsinki/Gothenburg: Academy of Fine Arts/University of Gothenburg, 2005). Pour un point critique sur ce débat, voir Sandra Delacourt, Katia Schneller, Vanessa Theodoropoulou, « Introduction, » *Le Chercheur et ses doubles* (Paris, B42, 2016), 5–22.

pédagogique d'Owens vise plutôt à promouvoir une investigation artistique pensée comme une recherche qui prend position vis-à-vis des enjeux actuels et urgents de la société, et qui vise ainsi à élargir le monde de l'art au champ culturel.

C'est précisément l'éclatement disciplinaire généré par une telle approche que Krauss pointera comme un danger lorsqu'elle entrera dans le débat qui se cristallise, au milieu des années 1990, autour du succès que remportent les Visual et Cultural Studies dans les universités aux États-Unis.³² Exprimant alors ouvertement sa valorisation du cadre disciplinaire, pressenti dès 1985 par Owens, elle cristallisera son inquiétude vis-à-vis du décentrement qu'encourt l'histoire de l'art en tant que discipline universitaire fondée sur des compétences spécifiques, autour de la notion de deskilling.³³ Empruntée à l'artiste australien Ian Burn, l'un des membres du collectif Art & Language, cette notion désigne l'abandon des savoir-faire traditionnels associés à la peinture et à la sculpture qui a caractérisé l'art conceptuel des années 1960-1970, allant de pair avec une perte des formes de savoir spécialisées, dont l'acquisition nécessite une période d'apprentissage exigeante. Burn estime notamment que ce phénomène a contribué à la difficulté qu'ont rencontré bon nombre d'étudiant.es en art des années 1980, une fois leurs études terminées, « à maintenir des attitudes [d'avant-garde] en dehors de l'école et à découvrir ensuite qu'on ne leur a pas enseigné les compétences qui leur permettraient de travailler d'une autre manière. »³⁴ La notion de deskilling vise de plus à inscrire cette transformation du champ artistique dans le contexte économique postfordiste dans lequel le développement technologique et le processus de division du travail ont entraîné la disparition de compétences propres et cantonné les ouvriers à des tâches spécialisées.³⁵ Décédé en 1990, Owens n'a pas pu participer à ce débat. La formulation de son projet pédagogique pour l'université de Rochester laisse cependant penser que, pour lui, l'éclatement disciplinaire conduit moins à un « deskilling » qu'à un « retooling » à même de former des producteurs culturels en leur permettant d'acquérir des outils pour se situer et se positionner activement et politiquement dans le champ professionnel.

Loin de prôner une adhésion aux lois et à la compétitivité du marché, le professionnalisme défendu par Owens pour l'éducation artistique dans sa lettre de candidature pour l'université de Rochester, est donc directement lié à la « pratique culturelle matérialiste » invoquée dans la conclusion de « From Work to Frame ». Face au développement du marché de l'art à la fin des années 1980 et à l'institutionnalisation de certaines des pratiques artistiques critiques qui ont marquées ses écrits depuis le début de la décennie, Owens juge nécessaire de promouvoir des pratiques artistiques et un enseignement qui offre une analyse des conditions de production au sein du champ artistique. Les cours qu'il donne entre 1987 et 1989 à Yale University, University

³² La revue *October* adopte une même ligne critique à l'égard de Visual et Cultural Studies. À l'été 1996, *October* publie les réponses d'une vingtaine de personnalités du monde de l'art au « Visual Culture Questionnaire » concocté par les rédacteurs ainsi qu'un éditorial qui exprime l'opinion négative de la revue à l'égard de ce nouveau champ théorique. Voir « Visual Culture Questionnaire, » *October*, n° 77 (été 1996), 25–70 et « Krauss and the Art of Cultural Controversy. Interview with S. Rothkopf, » *The Harvard Crimson*, publié le 16 mai 1997, consultable en ligne : <https://www.thecrimson.com/article/1997/5/16/krauss-and-the-art-of-cultural/>, consulté le 15 octobre 2019.

³³ Rosalind Krauss, « Der Tod der Fachkenntnisse und Kunstfertigkeiten, » *Text zur Kunst*, no. 20 (1995): 60–67.

³⁴ « find difficulty in sustaining such [avant-garde] attitudes outside of the school and to then discover that they have not been taught skills to allow them to work in any other way » Ian Burn, « The 'Sixties: Crisis and Aftermath (or the Memoirs of an Ex-Conceptual Artist), » *Art & Text*, no. 1 (automne 1981): 49–65; repris in Alexander Alberro, Blake Stimson eds., *Conceptual Art: An Anthology* (Cambridge: MIT Press, 1999), 395.

³⁵ Krauss renvoie notamment à Harry Braverman, *Travail et capitalisme monopolistique. La dégradation du travail au XX^e siècle* (Paris : François Maspero, 1976). See Krauss, « Der Tod der Fachkenntnisse und Kunstfertigkeiten. »

of Virginia et Barnard College ainsi que le séminaire « The Political Economy of Culture » proposé à The School of the Art Institute de Chicago en témoignent. Le projet pédagogique élaboré pour l'université de Rochester élargit cette déconstruction du cadre institutionnel pensée dans la lignée des pratiques des années 1970 de Michael Asher, Marcel Broodthaers, Daniel Buren ou encore Hans Haacke, à la critique des représentations culturelles. Il s'agit dès lors de former des producteur.ices culturel.les en articulant l'analyse de l'économie politique du champ artistique au développement de pratiques socialement et politiquement engagées. Le workshop « Visualizing AIDS » témoigne en effet d'une réactivité à l'urgence que constitue alors l'épidémie du Sida en mobilisant l'espace de l'institution académique à des fins activistes. Owens n'a pas eu la possibilité d'assister au cours des années 1990 au succès institutionnel qu'ont connu la pensée critique et les pratiques artistiques politiquement engagées qui y sont liées, laissant douter de leur capacité à performer toute forme d'opposition au sein du champ. Comme l'ont pointé Janna Graham, Valeria Graziano, Susan Kelly : « dans les institutions artistiques depuis au moins les années 1990 [...], les idées radicales ont de plus en plus été présentées comme un nouveau type de 'capitalisme de contenu', délibérément séparé de leurs contextes immédiats et des politiques qu'elles désignent ».³⁶ Owens avait cependant déjà pressenti dès le milieu des années 1980 les pièges de la récupération institutionnelle. Dans « The Problem with Puerilism » en 1984, il note : « Au lieu d'être un antidote, l'appropriation des formes par lesquelles les sous-cultures résistent à l'assimilation fait pleinement partie du nivellement général des réelles différences sexuelles, régionales et culturelles et de leur remplacement par les signifiants artificiels, génériques et produits en série de l'industrie culturelle pour la 'Différence' ».³⁷

Dans son essai « Politics of Art : Contemporary Art and the Transition to Post-Democracy » (2010), l'artiste Hito Steyerl, admettant « qu'[elle] peut aussi honteusement baisser la tête », estime que « la politique de l'art est l'angle mort d'une grande partie de l'art politique contemporain. » Elle considère qu'à l'heure de la mondialisation post-démocratique dans laquelle « les musées d'art contemporain déconstructivistes apparaissent dans toute autocratie qui se respecte », il est plus que jamais nécessaire de défendre « une expansion particulièrement importante » de la critique institutionnelle. Ces pratiques artistiques lui semblent en effet pertinentes pour aborder les questions problématiques et urgentes qui se posent à la production de l'art qui est « en plein dans le vif du sujet du système néolibéral ». L'art contemporain contribue en effet, précise-t-elle, à faciliter « le développement d'une nouvelle répartition multipolaire du pouvoir géopolitique dont les économies prédatrices sont souvent alimentées par l'oppression interne, la lutte des classes par le haut et des politiques radicales de choc et d'effroi. »³⁸ Comme Owens, Steyerl considère que l'analyse critique des conditions politico-

³⁶ « in art institutions since at least the 1990s [...], radical ideas have increasingly been packaged as a new kind of 'content capitalism', deliberately separated from their immediate contexts and the politics they name » Janna Graham, Valeria Graziano, Susan Kelly, « The Educational Turn in Art: Rewriting the Hidden Curriculum, » *Performance Research*, « On Radical Education, » vol. 21, no. 6 (December 2016), 30.

³⁷ « The appropriation of the forms whereby the subcultures resist assimilation is part of, rather than an antidote to, the general leveling of real sexual, regional, and cultural differences and their replacement with the culture industry's artificial, mass-produced, generic signifiers for 'Difference' » Craig Owens, « The Problem with Puerilism, » *Art in America* (Summer 1984); repris in *Beyond Recognition*, 266.

³⁸ « that [she her] self may bow [her] head in shame, too » « the politics of art are the blind spot of much contemporary political art. » « deconstructivist contemporary art museums pop up in any self-respecting autocracy » « a quite extensive expansion » « squarely placed in neoliberal thick of things » « the development of a new multipolar distribution of geopolitical power whose predatory economies are often fueled by internal oppression, class war from above, and radical shock and awe policies. » Hito Steyerl, « Politics of Art: Contemporary Art and the transition to Postdemocracy, » *e-flux*, n° 21 (décembre 2010), en ligne : <https://www.e-flux.com/journal/21/67696/politics-of-art-contemporary-art-and-the-transition-to-post-democracy/> consulté le 15 octobre 2019.

économiques de la production artistique reste plus que jamais d'actualité et ne peut être reléguée à une période historique désormais révolue.

Forger une « pratique culturelle matérialiste » qui « subvertit et subordonne à elle-même les conditions dont elle découle », tout en articulant les conditions de production de l'art à une critique des représentations de notre société, constitue donc un programme à la fois théorique et pédagogique important à poursuivre aujourd'hui. À l'heure de la privatisation des institutions artistiques et de la rentabilisation des établissements d'enseignements supérieurs, il semble nécessaire de réfléchir à des stratégies de mobilisation et de responsabilisation des institutions dans lesquelles chacun.e se trouve impliqué.e. La montée des conservatismes associée à la paradoxale appropriation institutionnelle des questions soulevées par les cultures traditionnellement minorées par les institutions même, pousse à garder comme ligne d'horizon cet appel lancé par Owens : « plutôt que d'être simplement employés par l'appareil dans lequel nous sommes tous – 'regardeurs, acheteurs, vendeurs, fabricants [auxquels il faut ajouter étudiant.es et professeur.es] – pris, nous devons nous-mêmes l'utiliser ».³⁹

³⁹ « subverts and subordinates to itself the conditions from which it stems » « we ourselves are to employ, rather than simply being employed by, the apparatus we all – 'lookers, buyers, dealers, makers' – are threaded through » Owens, « From Work to Frame, » 136.