

RÉ-ACTION SOCIALE ET TRANSCULPTURE

INTRODUCTION

Chapitre I

1.1 LA PENSÉE ENGAGÉE :

Théologie de la libération, pédagogies alternatives et pratiques artistiques

1.1.2 Témoignages : L'engagement social à Lima – Raconter l'histoire depuis l'expérience

1.2 Le Sentier Lumineux et l'école

1.2.1 Pratiques artistiques et mémoire politique

1.3 Une pratique en processus de reconstruction continue 2010-2013



Chapitre II

2.1 AUTOGESTION ET COMMUNAUTÉ

Projets éducatifs, culturels et artistiques

2.2 La médiation culturelle au Pérou

2.3 Durabilité, initiative et appropriation : Comment travailler à partir d'intérêts communs ?

2.4 J.A.E : Un projet de pédagogie alternative

2.5 Pratiques artistiques, communautés et autogestion

Chapitre III

3.1 COLLECTIVITÉS :

Apprentissage partagé et création collective

3.2 Sans Frontières

3.3 Pratiques artistiques et collectivités :

3.3.1 E.P.S. Huayco – Contacta 79 - Lima 1979 - 1982

3.3.2 Collectif ¿Emergentes? – Lima – 2010-2013

3.3.3 Projet collectif Tipinema – Genève – 2016-2018



Chapitre IV

4.1 LE DÉSAAPPRENTISSAGE comme construction éducative :

Pourquoi ne pensons-nous pas l'art différemment ?

4.2 Expériences de désapprentissage : L'École d'art PUCP

4.3 Expériences de désapprentissage et de dé-formation: L'ENSABAP

4.4 Expériences de désapprentissage et de dé-construction

4.5 Initiatives artistiques de désapprentissage

4.6 Désapprendre et désobéir

Chapitre V

5.1 UN ART DE RÉ-ACTION SOCIALE :

À la recherche d'un art socialement engagé local

5.2 Citoyennetés et identités

5.3 Participation, collaboration, relations, pédagogies et transversalités

5.4 Transpédagogies et localités : Projets artistiques et pédagogies alternatives

5.4.1 Le public

5.4.2 Que nous manque-t-il ? Pourquoi faudrait-il instaurer ce type de pratiques ?

5.5 L'art de la ré-action sociale

5.6 CARTOGRAPHIE des pratiques d'art de la ré-action sociale au Pérou

5.7 Récit d'une expérience – El camino de MURO (2015-2017).

5.7.1 TransEscultura / TransSculpture

5.7.2 Récit d'une expérience



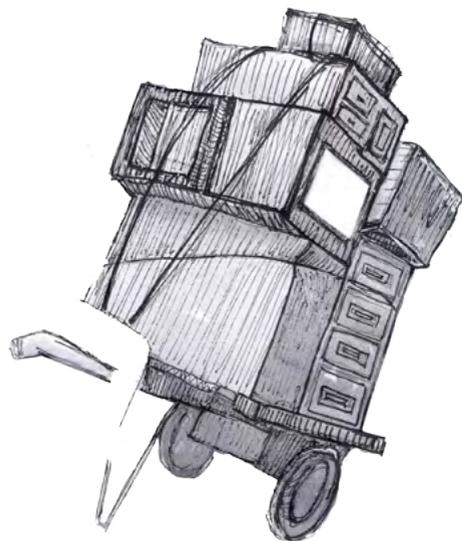
RÉ-ACTION SOCIALE ET TRANSCULPTURE

L'INFLUENCE DU CONTEXTE POLITIQUE ET SOCIAL

DANS LA CRÉATION DES PROJETS DE RÉ-ACTION

SOCIAL AU PÉROU

ISABEL GUERRERO ENCINAS



INTRODUCTION

“La integración entre arte y educación se traduce en cuestionar los sistemas de orden como nos lo presentan, en buscar sistemas de orden alternativos, en entender el mundo como un complejo de configuraciones y no de datos aislados”

*« L'intégration de l'art et l'éducation se traduit par le questionnement des systèmes tels qu'on nous les présente, par la recherche de systèmes alternatifs, par la compréhension du monde comme un ensemble de configurations et non pas comme des données isolées»
(Luis Camnitzer)*

Au début des années 80, au Pérou, apparaissent diverses approches en opposition aux conceptions verticales traditionnelles du système éducatif et du domaine artistique. L'époque est marquée par le retour à la démocratie après des années de dictature militaire mais elle marque, également, la naissance et la montée du terrorisme. Le groupe terroriste Sentier Lumineux¹ avait commencé à utiliser les écoles publiques comme des plateformes d'endoctrinement par le recrutement d'enseignants susceptibles de s'incorporer dans la lutte armée. La verticalité du système éducatif, basé sur le principe d'autorité, constituait en effet un élément favorable à l'émergence de l'idéologie terroriste. La crise économique frappait le pays comme jamais auparavant, l'impact sur la population la plus démunie était énorme et, dans le secteur de l'Éducation publique, les écoles avaient été abandonnées par l'État. Dans ce contexte, il apparaît sur la scène nationale un mouvement un groupe d'intellectuelles de gauche qui propose de repenser le concept d'école en tant qu'espace d'éducation pour la paix et la démocratie (L. Guerrero, 2016).

Du côté de l'art contemporain, le régime militaire du général Juan Velasco Alvarado² avait, dans les années 1970 mis en doute et rejeté toute idée d'institution muséale (Buntinx, 1997 et 2003).

(1) Le Parti communiste du Pérou, connu comme Sentier Lumineux (PCP-SL), est une organisation subversive et terroriste de tendance idéologique marxiste-léniniste-maoïste, né au Pérou. Ses actions commencent en mai 1980 et entraîneront un conflit armé contre l'État et la société péruvienne.

(2) Juan Velasco Alvarado (1910-1977). Militaire et homme politique péruvien, chef des Forces armées. Il commanda le coup d'État de 1968. Président du Pérou jusqu'en 1975 (Première phase du Gouvernement militaire), il fût renversé par un autre militaire, Francisco Morales Bermúdez, qui gouverna jusqu'en 1980 (Deuxième phase).

Ce vide institutionnel avait favorisé l'émergence de différentes propositions artistiques qui avaient pour objectif de déhiérarchiser les espaces artistiques et de créer un espace social où pouvaient converger l'art et la vie (Gruber/Mitrovic, 2017). ont contribué au développement d'une réflexion critique sur le contexte social. On peut conclure que la crise économique et l'abandon par l'État de ses responsabilités ont poussé certains secteurs de la société à s'auto-organiser en dehors des cadres bureaucratiques et institutionnels, engendrant des espaces alternatifs qui, au travers de moyens et plateformes divers,

Cette étude cherche à analyser la façon dont certaines pratiques artistiques collectives et certaines expériences de médiation culturelle – en particulier péruviennes – coïncident historiquement avec l'expansion des pédagogies alternatives. Elle pose l'hypothèse que ces deux domaines constituent des processus critiques, politiques et sociologiques qui naissent en réponse à un contexte spécifique (Hoff, 2017) et qui ont d'importants points de convergence.

L'étude étend comble le vide qui existe aujourd'hui dans les rapports entre l'art et la société péruvienne, vide dû en partie au modèle mis en place par le système éducatif national. En outre, très peu de recherches ont été consacrées aux liens entre l'art contemporain et l'éducation au Pérou.

ART ET ÉDUCATION ?

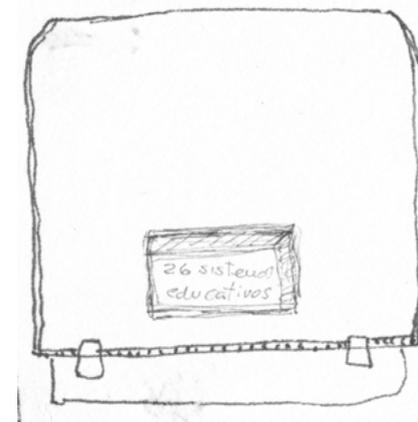


L'ouvrage publié récemment par le MALBA et TEOR/ética³ (Desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina [Déplacements éducatifs, sociaux et artistiques en Amérique Latine] réunit des projets artistiques, éducatifs et de commissariat d'exposition en soulignant, justement, le fait que malgré les différentes expériences initiées en Amérique Latine, peu de livres sur ce sujet ont été publiés.

(3) MALBA : Musée d'Art latino-américain de Buenos Aires. TEOR/ética : Art+Pensée, San José de Costa Rica.

Dans les années 1990, l'Amérique Latine abordait déjà le thème des possibilités qu'avait l'éducation de questionner les relations de pouvoir dans le domaine de l'art. Autrement dit, bien avant l'« Educational Turn » apparu dans la sphère curatoriale européenne vers 2006, voyaient le jour en Amérique Latine des projets qui prenaient appui sur le pédagogique pour discuter des politiques culturelles. Par la suite, ces initiatives ont permis l'émergence de plateformes alternatives d'enseignement et d'études qui ont eu une influence à l'intérieur des institutions culturelles (Cervetto, López, 2016).

Le projet éducatif de la 24ème Biennale d'Art au Brésil en 1998 en est un exemple. À ce moment là, la Biennale se proposait d'être « le plus grand programme d'éducation artistique associé à un événement d'art ayant eu lieu dans n'importe quelle ville du monde » (Loshpe, 1998). Ce programme avait été précédé par l'initiative d'un fidèle de la Biennale qui avait eu l'idée d'organiser un projet éducatif pour des écoles situées aux alentours du parc Ibirapuera, lieu central de la manifestation. Parallèlement, le secteur de l'Éducation amorçait des transformations dans la politique éducative (Mörsch, Seefranz, 1998). De même qu'en Europe, ce premier « Educational Turn » dans la sphère curatoriale était non seulement la conséquence des changements et réformes des systèmes éducatifs, mais aussi le résultat de l'intérêt personnel d'artistes et commissaires déjà impliqués dans des projets de type éducatif auprès des communautés diverses, qui ont fini par introduire le concept dans les institutions.



Au Pérou, l'enseignement artistique dans les établissements scolaires n'a jamais eu un rôle important (ce point sera développé plus largement dans: 1.3 Une pratique en processus de reconstruction continue 2010-2013). Ceci explique en partie l'absence d'un historique des projets éducatifs dans les institutions culturelles ou dans le monde de l'art. Ces projets ont été le résultat de médiatrices-teurs culturel-les travaillant dans des villes ou des communautés, en dehors des institutions artistiques.

Cette étude cherche donc non seulement à combler un vide, mais entend également montrer comment le vécu d'une situation socio-politique spécifique a influencé les artistes; cette situation les a amené à créer des projets qui sont autant des réflexions sur les rapports entre art et éducation - deux domaines différents qui partagent des objectifs communs.

Au fil de cette recherche, j'ai formé le terme de ré-action sociale – sur lequel je reviendrai plus loin – expression que j'utilise pour désigner des pratiques artistiques comportant une dimension sociale, participative et engagée. Nées à Lima à un moment spécifique et caractérisées par l'utilisation de méthodologies proches des pédagogies alternatives (basées sur la mise en avant de l'esprit collectif, la participation et l'appel de la conscience citoyenne), les pratiques que je présente ici cherche à mettre en place une communication inclusive auprès d'un public étranger au monde de l'art.

J'utiliserai également des concepts empruntés à d'autres auteurs : transpédagogie, art participatif, art relationnel, collaboratif, dialogique... Ces termes ont tous contribué, par leurs différences et similitudes, à définir celui d'« art de ré-action sociale », dans une équation que je pourrais résumer ainsi avec des mots-clefs:

ENGAGEMENT SOCIAL + AUTOGESTION ET COMMUNAUTÉ +
COLLECTIVITÉS + DÉSAPPRENTISSAGE
= RÉ-ACTION-SOCIALE



POURQUOI L'ÉDUCATION ?

Mon projet artistique est basé sur mon expérience personnelle et familiale dans le secteur culturel et éducatif au Pérou. En effet, c'est grâce au travail de mes parents dans l'Éducation Publique et à leur profond engagement que j'ai eu l'opportunité, dès mon plus jeune âge, d'approcher différentes réalités de mon pays et constater sa grande diversité. De plus, j'ai eu la chance ces neuf dernières années à Lima de collaborer à différents projets éducatifs alternatifs (ou à des expériences de médiation culturelle) qui revendiquaient l'idée que l'art puisse être un espace de formation, d'expérimentation et de développement personnel et collectif ouvert à tous.

Mon enfance a été jalonnée par les voyages que j'ai faits avec ma mère dans la région d'Ayacucho⁴ - où elle fréquentait des écoles et des instituts d'enseignement technique - et par les lectures d'articles de mon père en rapport avec l'éducation. À l'école et à l'institut où enseignait ma mère, j'écoutais lors de workshops les récits des jeunes *leaders*⁵ venant des communautés rurales de l'intérieur du pays.

(4) Ville située dans la partie centrale du sud du Pérou, dans la Cordillère des Andes, à 2761 m. d'altitude.

(5) Comprendre le terme leader comme instigateur du changement. (Traduit de l'espagnol: Jóvenes líderes)

Afin de rendre compte de ce lien que j'ai entretenu très tôt avec le monde de l'éducation, j'inclus en premier lieu le témoignage de mes parents. Celui-ci permettra au lecteur de mieux comprendre comment mon vécu familial a informé ma recherche actuelle sur l'art de ré-action sociale.

Je m'identifie avec leur témoignage dans la mesure où celui-ci éclaire mon cheminement en tant qu'artiste et médiatrice culturelle. Les méthodologies proposées par le pédagogue Brésilien Paulo Freire⁶ qu'ils mentionnent, par exemple, émergent aujourd'hui dans ma recherche d'espaces démocratiques de discussion et de création et, de façon générale, des créations artistiques dont l'action et la participation du public sont des parties constitutives.

Ces réflexions m'ont amenée à préciser ce que je cherche à réaliser en pensant les rapports entre art et éducation : penser et mettre en pratique des formes d'apprentissage partagés horizontales et non formelles, où le maître et l'artiste ne sont pas les seuls à détenir le savoir. Ces formes d'apprentissage doivent permettre de reconnaître que chacun est porteur d'un bagage culturel et d'un savoir susceptibles de nourrir l'apprentissage collectif et de participer à la transformation d'un sujet ou à l'activation d'une œuvre.

Au moment d'aborder l'influence du contexte politique et social, j'examinerai par la même occasion l'influence des écoles d'art, de la formation et du parcours des artistes dans les pratiques définies plus haut.

Ces questionnements, issus de mon expérience personnelle, m'amèneront à effectuer une recherche sur l'apparition des pédagogies alternatives, de la pensée engagée, du rôle de la médiation culturelle et des pratiques socialement engagées -comme résolution sociale- dans le contexte de la ville de Lima où nous pouvons encore voir dans le manque d'espaces pour promouvoir la collectivité et la discussion horizontale inclusive les traces profondes laissées par un système éducatif traditionnel et individualiste.



(6) "[...] pédagogue brésilien. Il est surtout connu pour ses efforts d'alphabétisation visant les personnes adultes de milieux pauvres, une alphabétisation militante, conçue comme un moyen de lutter contre l'oppression" (Wikipedia https://fr.wikipedia.org/wiki/Paulo_Freire)



CHAPITRE I

1.1 LA PENSÉE ENGAGÉE

THÉOLOGIE DE LA LIBÉRATION, PÉDAGOGIES ALTERNATIVES ET PRATIQUES ARTISTIQUES

« Dos eventos fundamentales formaron el pensamiento latinoamericano de los años 50 a los 80 : La revolución Cubana y la emergencia del movimiento de la teología de la liberación »

*« Deux événements fondamentaux ont forgé la pensée latino-américaine des années 50 aux années 80 : La révolution cubaine et l'émergence de la théologie de la libération »
(Camnitzer, 2009, chapitre 10).*

QUEL EST LE SENS DE L'ENGAGEMENT SOCIAL ET DE L'AUTOGESTION AU PÉROU ?

D'OÙ VIENT LE BESOIN DE S'IMPLIQUER DANS LE DEVENIR D'UN GROUPE HUMAIN ET DE TRAVAILLER AVEC ET POUR L'AUTRE ?

COMMENT CHACUN-E EST PARVENU-E À CONSTRUIRE SON IDENTITÉ ET SA SENSIBILITÉ SOCIALE PARTANT DU CONTEXTE DANS LEQUEL IL-ELLE A VÉCU ET DE SES EXPÉRIENCES ?

DE QUELLE FAÇON L'ENGAGEMENT SOCIAL PROMU PAR LA THÉOLOGIE DE LA LIBÉRATION A MARQUÉ CERTAINES EXPÉRIENCES QUI ONT DÉBOUCHÉ SUR DES CHOIX ÉDUCATIFS NOVATEURS DANS LES ANNÉES 70 ET 80 ?

QUE SIGNIFIE L'ENGAGEMENT SOCIAL DANS LES PRATIQUES ARTISTIQUES ?

COMMENT PEUT-ON MENER UN TRAVAIL DE MÉMOIRE GRÂCE À L'ART ?

Je souhaite commencer ce chapitre en présentant le lien que Luis Camnitzer (2009) établit entre la Théologie de la libération, l'apparition des pédagogies alternatives en Amérique Latine et les mouvements artistiques des années 1960. Selon lui, la Théologie de la libération ne s'est pas centrée sur un aspect purement disciplinaire mais a dépassé celui-ci pour inclure les structures culturelles dans son ensemble. Le développement intellectuel et l'engagement idéologique des artistes que je présenterai ici ont été fortement influencés par ce mouvement et ont reçu l'apport des concepts issus de la pensée pédagogique de Paulo Freire. C'est ainsi que les pédagogies alternatives et les pratiques artistiques s'en inspirant ont fini par constituer une forme de résistance contre l'abus de pouvoir et l'usage de la violence par certains gouvernements en Amérique Latine.

L'engagement social qui caractérise diverses pratiques et expériences aujourd'hui au Pérou prennent comme point de départ la Théologie de la libération (Gutiérrez⁷, 1972) dont le mérite a été de promouvoir une conscience sociale collective au travers d'une nouvelle façon de vivre la foi chrétienne appelant à la prise en compte des personnes vivant dans une situation d'extrême pauvreté et d'injustice.

Prenons en compte également le fait que, depuis la deuxième moitié du XXe siècle, le monde avait été secoué, en réponse aux ravages de la Seconde Guerre mondiale, par différents mouvements demandant la paix, la liberté et la justice sociale. La révolution cubaine de 1959 reflète bien cet état de choses. Un autre mouvement significatif avait été les protestations étudiant-e-s de Mai 1968. Au Pérou, le coup d'État militaire de 1968, qui marque un tournant dans l'histoire républicaine, était également basé sur un discours de justice sociale.

À la même époque, l'historien et pédagogue d'origine autrichienne Ivan Illich, très influent en Amérique Latine, soutenait la nécessité d'une déscolarisation de la société. Il estimait que, malgré le fait que la scolarisation obligatoire est quelque chose d'universellement acceptée, « pour la plupart des êtres humains, le droit d'apprendre est entravé par l'obligation d'aller à l'école » (Illich, 1985, p. 3) dans la mesure où la scolarisation aliène la conscience et empêche la créativité.



(7) Gustavo Gutiérrez, le chef de file de la Théologie de la libération au Pérou.

Pour Illich, le système scolaire prépare les gens à s'insérer dans une société tournée vers la consommation et construire autour d'institutions qui restreignent les libertés humaines, l'église fonctionnant comme une école et l'école remplissant la fonction de l'église : « Le système scolaire d'aujourd'hui joue le triple rôle qui a été celui des églises les plus puissantes tout au long de l'histoire. Il est simultanément dépositaire du mythe de la société, il est l'institutionnalisation des contradictions de ce mythe et le lieu où se vérifie le rituel qui reproduit et recouvre les disparités entre le mythe et la réalité » (Illich, 1985, p. 24).



1.1.2 TÉMOIGNAGES : L'ENGAGEMENT SOCIAL À LIMA - RACONTER L'HISTOIRE DEPUIS L'EXPÉRIENCE

Ce contexte a marqué la vie et les choix de mes parents ainsi que leur approche de l'éducation en général et de celle de leurs enfants en particulier. J'ai ainsi eu la possibilité d'expérimenter assez tôt ce qu'était l'engagement social en faveur de l'équité, l'égalité des chances et l'accès à l'éducation et à la culture, en les incorporant dans mon identité avec la conviction qu'il s'agissait des droits humains inaliénables. Inclure le témoignage de mes parents me permettra d'aborder l'engagement social et éducatif depuis une expérience personnelle qui lie l'aspect professionnel et le vécu.

Sara et Luis : militants dans leur jeunesse, citoyens socialement engagés encore aujourd'hui, ils sont devenus enseignants et consultants pour le progrès du système éducatif péruvien.

Lors de mes recherches, je les ai contactés pour discuter de leur expérience dans le champ éducatif et reçu leurs témoignages par écrit que j'ai ensuite retranscrits et traduits ici.

SARA

« Le 7 octobre » est le nom du quartier dans lequel j'arrive en tant que militante de l'UNEC, Union d'Étudiants Catholiques⁸. J'ai fait partie de ce groupe pendant deux ans. Il était dirigé par Gustavo Gutiérrez. Tout d'abord, je suis arrivée au poste sanitaire San Fernando où les étudiant-e-s de la faculté de médecine de l'université San Marcos faisaient leurs stages. Le 7 octobre était né d'une occupation massive des terres de l'État dans les années 1940. La population était constituée essentiellement par des migrants venant d'Ayacucho et de Huancavelica⁹ et parlant le quechua. C'est avec les « mamachas »¹⁰ que j'appris les bases du quechua, parvenant même à chanter en quechua et aussi à danser le huayno¹¹.

Il y avait là un Comité des malades atteints de tuberculose. Nous étions chargés de donner aux femmes les dons de nourriture que les États-Unis envoyaient afin de pallier aux effets de la maladie. Cependant, nous souhaitions aller plus loin. Avec une amie, nous avons décidé alors d'organiser une bibliothèque et des ateliers pour les enfants ainsi que des cours d'alphabétisation pour les femmes, lesquelles n'avaient qu'une connaissance rudimentaire de l'espagnol, se contentant de sourire lorsqu'elles nous voyaient arriver. Nous avons commencé par leur apprendre à lire et à écrire en nous servant de la méthode de Paulo Freire¹², qui s'ajustait à la réalité de ces femmes tout en étant novatrice. Je me rappelle que l'on parlait de mots-clés tels que : EAU (l'eau manquait à cet endroit-là et il n'existait pas de service public de distribution d'eau potable ni de système d'égouts).



(8) UNEC est un mouvement étudiant universitaire créé dans les années 40 et dirigé par Gustavo Gutiérrez, père de la Théologie de la libération. Dans cet espace de réflexion, les étudiants se sont rencontrés pour réfléchir au contexte péruvien et se sont engagés à participer aux solutions des problématiques. La plupart des étudiants du mouvement étaient des militants d'un parti politique de gauche. Ils se considéraient progressistes. À la fin des années 50, les papes Juan XXII et Paulo VI proposèrent des documents remettant en question les anciens fondements de l'Église catholique et ceci marqua le début d'un grand changement. L'UNEC s'est inspiré de ces changements et les militants renforcèrent leur engagement social et politique. La chose la plus intéressante à l'UNEC était la façon dont les étudiants réfléchissaient sur la réalité et leur vie. La méthodologie utilise l'approche ver-juzgar-actuar (voir-juger-agir) basée sur la pensée critique. Aussi les étudiants réfléchissaient sur leur vie personnelle. Dans ce contexte, de nombreux étudiants changèrent leur style de vie, certains déménagèrent pour vivre près des plus pauvres dans les zones rurales ou dans les bidonvilles. D'autres déménagèrent au Nicaragua où une révolution était en marche. Durant les années 70, dans de nombreux pays et au Pérou, les étudiants voulaient être fidèles à leurs principes car ils étaient sous le gouvernement militariste. Ce que les étudiants entendaient étaient des cris de liberté. L'UNEC était cet espace de réflexion et d'action avec l'espoir de construire une vie meilleure pour tous. (Encinas, 2017)

LUIS

Les gens achetaient l'eau qui était acheminée par camion. C'est donc à partir de ce genre de mots qu'a commencé l'enseignement. Les femmes nous racontaient les difficultés éprouvées suite à la consommation d'eau non potable, telles les maladies contractées par les enfants. Nous avions du matériel scolaire, des affiches, des cahiers.

Les participantes de l'atelier n'étaient pas nombreuses. Quelques-unes étaient atteintes par la tuberculose, d'autres étaient les épouses des malades. En somme, il s'agissait d'une population exclue socialement et abandonnée par l'État.

J'ai entendu là-bas de nombreuses histoires de jeunes migrants qui étaient parti de cette région pour aller à Lima dans l'espoir de trouver une amélioration de leur niveau de vie, et qui avaient éprouvé de grosses difficultés à s'y établir. Je me suis impliquée dans la communauté à tel point que pendant longtemps j'y suis revenue les 7 octobre pour la fête du village, chanter quelques « huaynos » avec eux. Le groupe terroriste Sentier Lumineux est arrivé dans les lieux en 1981. À partir de là, il a été difficile de s'y rendre. L'extrême pauvreté s'est encore aggravée, les malades mouraient.

J'y suis revenue en 1981 afin de recueillir des données pour l'élaboration de ma thèse, dont le sujet portait sur le cheminement de ces femmes dans leur effort pour apprendre à lire et à écrire. L'apport de Paulo Freire avait été essentiel pour développer avec elles une pensée critique, ce qui était possible dès l'instant où on leur donnait l'occasion de s'exprimer et de raconter leurs problèmes.

(9) Région située dans la partie centrale, à l'ouest du Pérou, dans la Cordillère des Andes.

(10) Terme familier qui désigne les femmes des Andes.

(11) Genre musical et danse typique des Andes.

(12) « Dans une première étape, il s'agit pour l'éducateur de rencontrer la réalité du peuple et de la lui faire dire avec ses mots à lui, de dénoncer le discours de l'opresseur selon lequel le dominé est celui qui n'a pas de culture. L'éducateur se fait « animateur culturel », il se met en position non plus d'enseigner à l'éduqué mais d'apprendre avec lui. L'objectif est de faire émerger des « thèmes-générateurs » qui feront sens pour les éduqués et serviront de déclencheurs au processus d'apprentissage. Cette enquête est inutile si elle ne se fait pas avec le peuple lui-même. De l'analyse de ce travail, mené en commun par les éducateurs et des « opprimés » volontaires doit émerger un état des lieux de la culture, des connaissances des élèves, mais surtout, et c'est là le travail de l'éducateur, des contradictions qui trahissent la présence de l'opresseur dans les représentations de l'opprimé » (http://www.sanstransition.org/wp-content/uploads/pedagogie_des_opprimes.pdf)

« Avant d'entrer à la PUCP¹³ en 1974, j'avais étudié un an à la faculté de Philosophie et Théologie du Séminaire Santo Toribio de Mogrovejo. C'était le temps de l'apparition de la Théologie de la libération. Un vent de renouveau soufflait dans l'église catholique sous l'impulsion du Concile Vatican II, achevé en 1965, alors que j'avais 10 ans. L'image de Jésus, le fils de Dieu, naissant en tant qu'humain parmi les pauvres et se solidarissant avec les plus démunis tout au long de sa vie a déclenché ma religiosité à cette époque et, plus tard, à l'université, m'a poussé à rejoindre les groupes de gauche qui dénonçaient l'injustice sociale.

Nous avons emporté les élections de la Fédération des étudiant-e-s de la PUCP sous le drapeau de la Gauche Unie¹⁴. C'était pour nous l'occasion de travailler en faveur d'un changement de société à travers la prise de conscience par les jeunes des problèmes de pauvreté et d'inégalité. Nous étions convaincus qu'il était possible de transformer la réalité pour construire une société nouvelle et promouvoir la création d'un État capable d'inclure toutes les couches de la population et de redistribuer la richesse, au bénéfice des majorités exclues.

En 1985 j'ai commencé à travailler au Centre de Documentation du Mouvement International d'Étudiants Catholiques, un groupe pastoral universitaire promu par le Vatican ayant des antennes dans le monde entier.

Cette organisation publiait un bulletin mensuel appelé SPES, dont le but était d'informer sur les activités qui prenaient place dans les pays membres. Ayant pris à ma charge le bulletin, j'ai décidé de lui donner plus d'envergure, le transformant ainsi en une petite revue de fabrication artisanale, simple et très graphique, dont la mission était non seulement d'informer mais aussi d'éduquer. C'est alors que j'ai eu l'idée de créer une bande dessinée pour raconter, à travers un personnage, des histoires de la vie universitaire au quotidien.

(13) Pontificia Universidad Católica del Perú.

(14) L'unification des partis politiques de gauche, qui a eu lieu à la fin des années 70.

Le personnage était un jeune homme croyant chrétien, socialement engagé, qui était amené à répondre aux préoccupations éthiques en faisant appel à l'évangile et en soulignant le positionnement de celui-ci en faveur des plus pauvres. Ce personnage fût Luciano, le militant. Le concept de militance s'inspirait d'un poème de Mario Benedetti appelé ¿Por qué cantamos? [Pourquoi chantons-nous ?], un chant à l'optimisme et à la joie malgré la dureté des luttes sociales dans ces années-là, où les militants risquaient leur vie. Les derniers vers disaient ceci :

cantamos porque llueve sobre el surco
y somos militantes de la vida
y porque no podemos ni queremos
dejar que la canción se haga ceniza

Nous chantons parce qu'il pleut sur les sillons
Et que nous sommes des militants de la vie
Et parce nous ne pouvons et ne voulons pas
Laisser notre chanson devenir inutile



Vers la fin des années 1980, j'ai quitté le Centre pour entrer dans une ONG formée peu de temps auparavant et qui avait pour but la défense des droits des enfants. Nous l'avons appelé AYNI¹⁵, en l'honneur de l'esprit de coopération et de réciprocité qui avait caractérisé les peuples de l'Empire Inca. Je me suis consacré à la formation des jeunes. Nous revendiquions le droit au jeu et aux loisirs des enfants provenant des familles démunies du quartier El Agustino¹⁶. Associés à des groupes de théâtre, nous avons organisé des festivals, des défilés dansants et des ateliers d'art pour des enfants de tous âges. Je suis resté dans cette organisation jusqu'au milieu des années 1990, allant ensuite travailler à l'UNICEF, ce qui m'a permis de voyager dans tout le pays afin de former des enseignants qui travaillaient auprès des enfants en bas âge ».

(15) Système de travail basé sur la réciprocité dans le clan familial appelé AYLLU, pour les tâches agricoles et la construction de bâtiments.

(16) Quartier à la périphérie de Lima.

LE SENTIER LUMINEUX ET L'ÉCOLE

“Mis hermanos estaban en primaria. Era la época del terrorismo. Sobre todo se sintió en Ayacucho, en la ciudad de Huamanga, nosotros tuvimos que irnos. El día menos pensado podía cualquiera tocar tu puerta y entrar y sacar a tus familiares. Entonces con ese temor nos fuimos a Huancayo y nos trasladaron de escuela.”
(Danilo, 2016)

« Mes frères étaient en primaire. C'était l'époque du terrorisme. On sentait sa présence surtout à Ayacucho, dans la ville de Huamanga, que nous avons dû quitter. N'importe quel jour le Sentier Lumineux pouvait frapper à ta porte, entrer chez toi et prendre les tiens par la force. La peur nous a poussé à déménager à Huancayo¹⁷ et c'est ainsi que nous avons changé d'école. »
(Danilo, 2016)¹⁸

Il est indispensable de faire référence au Sentier Lumineux et au modèle vertical propre au système éducatif qui a facilité le recrutement des enseignants et des jeunes en faveur de cette idéologie.

L'éducation et la mémoire sont deux choses qui nous concernent en tant que citoyens. Le thème du terrorisme n'est abordé aujourd'hui que superficiellement dans les lycées et la mémoire politique a peu de présence au Pérou.

Le travail qui reste à faire est encore important. Étant donné que l'éducation n'est pas accessible à tous, je pense qu'il est nécessaire de promouvoir également la mise en place de plateformes non formelles de discussion où des interactions horizontales seront possibles.



(17) Province du département de Junín, situé au centre du Pérou, sur la cordillère des Andes.

(18) Témoignage recueilli lors de la conception du projet MURO.

LE SENTIER LUMINEUX (Encinas, 2003)

C'est en mai 1980, alors que le pays faisait son retour à la démocratie après dix-sept ans passés sous le régime militaire, que le Sentier Lumineux a commencé son activité terroriste par la destruction des documents électoraux à Chuschi, Ayacucho. Les origines du Sentier Lumineux se trouvent dans cette région, concrètement à l'Université Nationale de Huamanga, où le leader de l'organisation, le professeur Abimael Guzmán Reynoso et ses proches, ont fondé un groupe politique se réclamant de l'idéologie du marxisme orthodoxe dont les idées se sont répandues rapidement dans le milieu universitaire ainsi que dans les écoles rurales. Ce n'est que par la suite que les actions du groupe ont révélé le fondement terroriste des idées qui les sous-tendaient.

Plusieurs études ont rapporté que les jeunes étaient la population la plus affectée par la violence. Les discours du Sentier Lumineux ont su les éblouir (Ansion & et al., 1992) et ont offert aux jeunes du milieu rural une identité (Degregori, 1993). Face à la pauvreté et au manque d'opportunités, le Sentier Lumineux était pour eux une option valable. En 1989, Chávez de Paz (Degregori, 1999) montrait que 57,4% des condamnés pour des actions terroristes étaient des jeunes entre 18 et 25 ans.

D'un autre côté, la Comisión de la Verdad y la Reconciliación (2003b) indiquait que « le discours du Sentier Lumineux a pu avoir une acceptation rapide en raison de l'incapacité de l'État et des élites du pays à répondre aux demandes éducatives des jeunes, frustrés dans leurs efforts d'ascension sociale et dans leur aspiration au progrès. »

Peu de jeunes, cependant « réussirent à avertir que le type de révolte promue par le Sentier Lumineux impliquait l'exercice de la terreur et l'implantation d'un régime totalitaire » (Comisión de la Verdad y la Reconciliación (2003b). C'est peut-être aussi la possibilité concrète de jouir du pouvoir (utiliser des armes, commander les autres...) qui avait fini par séduire les jeunes (Degregori, 1999).



Face à la terreur, les paysans n'ont eu d'autre choix que de fuir, abandonnant leurs terres et leurs communautés pour aller s'installer dans les grandes villes, où ils ont dû faire face à d'énormes difficultés pour s'adapter à la culture, aux habitudes et à la langue. Ils ont de surcroît été victimes de la discrimination et la stigmatisation (Comisión de la Verdad y la Reconciliación, 2003b, p.19). Dans les années 1990, après la capture d'Abimael Guzmán, les populations déplacées ont enfin commencé le retour à leurs communautés d'origine.

La guerre a laissé de profondes séquelles « dans tous les plans de la vie nationale. L'ampleur et intensité du conflit accentuèrent les grands déséquilibres nationaux ; détruisirent l'ordre démocratique ; exacerbèrent la pauvreté et approfondirent les inégalités ; les différentes formes de discrimination et d'exclusion s'aggravèrent ; les réseaux sociaux et émotionnels s'affaiblirent, favorisant l'installation d'une culture de la peur et la méfiance. » (Comisión de la Verdad y la Reconciliación (2003b), p.19).

Quelques années plus tard, des bandes ou gangs de jeunes ont vu le jour le jour à Ayacucho, phénomène qui a été identifié comme l'une des séquelles de la violence. Les estimations faisaient état de presque 4000 jeunes organisés en 80 gangs, dont un tiers opéraient dans les zones urbaines et deux tiers dans des quartiers démunis de la périphérie des villes (Piqueras, 2003, pp. 18-19).



1.2.1 PRATIQUES ARTISTIQUES ET MÉMOIRE POLITIQUE

L'engagement social est un mot-clé central si l'on veut parler de la construction des projets participatifs dans le domaine de l'art à Lima. Les mêmes forces qui ont poussé des gens à s'engager dans la sphère de l'éducation dans ce contexte, ont amené des artistes à agir et à résister à travers l'art.

En 2002, le projet LIMA I[NN]MEMORIAM créé par un collectif d'artistes¹⁹ a proposé un parcours de repérage des espaces et lieux - témoins historiques de la violence à Lima- pour activer un travail de mémoire et faire prendre conscience de la violence des faits qui avaient marqué l'histoire péruvienne des 30 dernières années.

Dans le cadre de la troisième Biennale Ibéro-américaine, le collectif a mis à disposition du public des navettes afin d'effectuer ce parcours. Ils ont également distribué des plans pour faire l'expérience de manière autonome. Des interventions « marquaient » les endroits-clés d'un cercle barré rouge, symbole susceptible d'évoquer aussi bien un « stop » qu'un « interdit » (Biczel, 2013).

L'action appelait à une prise de conscience urgent sur des faits qui avaient marqué la vie de tant de personnes pendant le conflit armée interne et à d'autres moments de l'histoire péruvienne.

Ce projet est un exemple clair de création collective issue d'un contexte d'urgence sociale et politique. Les artistes ont éprouvé le besoin de rendre visibles des faits qui en aucun cas ne devaient être oubliés. En créant ce dispositif de parcours le collectif a mis en place des plateformes non scolaires de communication et d'apprentissage.

(19) LIMA I [NN] MEMORIAM est le fruit d'un projet de recherche réalisé entre 2001 et 2001 pour la III Biennale internationale de Lima par Rogelio López Cuenca et TUPAC * CAPUT, une plateforme variable de collectifs et d'artistes visuels, formée à l'occasion par Alejandro Ángeles Giuseppe de Bernardi, Marco Durán, Natalia Iguíñiz, Carlos León, Iván Lozano, Alfredo Márquez, Giuliana Migliori, Cecilia Noriega, Javier Vargas et Alice Vega. (<http://www.malagana.com/lima/index2.html>)



LIMA I[NN]MEMORIAM

"El totalitarismo tiene como objetivo último la dominación total del hombre. Los campos de concentración son laboratorios para la experimentación del dominio total, porque, siendo la naturaleza humana lo que es, este objetivo sólo puede alcanzarse en las condiciones extremas de un infierno construido por el hombre".
Hannah Arendt: *El origen del totalitarismo* 1950-1954, Nueva York, 1966

"El campo de concentración y por lo tanto la ciudad en hoy el paradigma topográfico de Occidente".
George Agamben: *Homo Sacer*, Valencia, 1998

En los procesos de ESTRUCTURACIÓN URBANA, en los procesos de ESTRUCTURACIÓN DE LA MEMORIA, LA ACCIÓN O LA SUPRESIÓN DE LA ACCIÓN determinan las CONSTRUCCIONES que estas provocan.

Para los asuntos de la ciudad (en el proceso de consolidación de la ciudad), el CONSUMO determina su condición o no de CIUDADANOS.

LIMA I[NN]MEMORIAM se centra en la identificación y mapeo de espacios y lugares de la ciudad marcados estos últimos 30 años por la violencia (contradicción) que se han dado y que continúan dando en estos espacios. Sea desde la política, el mercado y su racionalidad económica, la represión cultural, social y sexual y la eliminación de los espacios considerados por el poder como "irregulables".

Algunos de ellos han generado una MARCA invisible en la praxis colectiva y desde por el contrario los ambientes COLTOS y NEGADOS.

Son esos LUGARES OTROS (no necesariamente objeto de los medios) los que propiamente poder, ni representados, los que MARCAMOS como lugares a REDESCUBRIR, planteando la utilización de las escalas de tiempo convencional para señalarlos.

Buscando en esta acción contribuir la conciencia de la destrucción y el aniquilamiento.

LA INDIGNACIÓN como móvil para recuperar la DIGNIDAD INDIVIDUAL Y COLECTIVA.

www.lima-nn.com.pe, no es un DOCUMENTO FINAL, es un ESPACIO en PROCESO. El libre acceso a web y la disposición de una FICHA por LLENAR posibilita la identificación y mapeo de nuevos lugares. Su REDESCUBRIMIENTO.

www.lima-nn.com.pe

1994-1997 Cuenca/Rogelio López Cuenca, 1998-1999 Cuenca/Rogelio López Cuenca, 2000-2001 Cuenca/Rogelio López Cuenca, 2002-2003 Cuenca/Rogelio López Cuenca, 2004-2005 Cuenca/Rogelio López Cuenca, 2006-2007 Cuenca/Rogelio López Cuenca, 2008-2009 Cuenca/Rogelio López Cuenca, 2010-2011 Cuenca/Rogelio López Cuenca, 2012-2013 Cuenca/Rogelio López Cuenca, 2014-2015 Cuenca/Rogelio López Cuenca, 2016-2017 Cuenca/Rogelio López Cuenca, 2018-2019 Cuenca/Rogelio López Cuenca, 2020-2021 Cuenca/Rogelio López Cuenca, 2022-2023 Cuenca/Rogelio López Cuenca, 2024-2025 Cuenca/Rogelio López Cuenca

1.3 UNE PRATIQUE EN PROCESSUS DE RECONSTRUCTION CONTINUE 2010-2013

En 2010, je démarre un projet artistique – en quelque sorte le prédécesseur de mon projet de recherche actuel – centré sur l'identification des éléments caractéristiques de l'enseignement de l'art au Pérou. Ce projet m'a amené à examiner le rôle joué par l'État dans le milieu scolaire ainsi que le rôle des institutions chargées d'éduquer par la culture en exposant des œuvres (musées, galeries d'art et centres culturels).

Cherchant à étudier l'impact de l'art sur la société, je considère qu'il est nécessaire d'identifier quelles sont ces institutions et de s'interroger sur la fonction qu'elles ont actuellement et/ou qu'elles devraient accomplir en lien avec la formation artistique et culturelle. Mon approche artistique est mue par la nécessité d'identifier ce qui constitue mon identité en tant qu'artiste dans la société. Je pars donc de l'analyse de mon propre processus créatif, qui est nourri par mon travail de terrain, par la documentation d'événements artistiques, des rencontres, de différents contextes, prenant différentes formes (textes, dessins, photos, vidéos). Mon travail plastique implique ainsi la transformation d'objets qui deviennent des installations artistiques et cherchent à communiquer une perception critique sur l'état de l'art dans la société.

Généralement, je cherche à intégrer dans ma recherche plastique le « discours » qui émerge de l'assemblage d'objets tombés en désuétude provenant du monde de l'école et représentatifs de celui-ci : d'anciens appareils électroniques, du mobilier, de fournitures de bureau, des vieux documents, des archives, des textes et des manuels scolaires. La seule condition à leur utilisation est leur faculté à favoriser l'interaction avec le public par leur pouvoir évocateur. En effet, la participation du public est une constante dans mon travail ; elle apporte des réflexions – au pluriel – qui enrichissent ma recherche et permettent de compléter l'œuvre à tel point que le rapport avec public en devient le fondement (Statement, 2010).

L'interaction est ainsi au cœur de ma pratique. Au cours de mes études, j'ai cherché à élaborer des projets en collaboration avec des étudiant-e-s d'autres spécialités, en particulier des étudiant-e-s d'électronique et de mécanique. J'ai toujours éprouvé le besoin de travailler en groupe, en coopérant.



Ce besoin vient de mes expériences dans les écoles alternatives où j'ai passé mon enfance. Ces écoles se caractérisaient par une pédagogie alternative et horizontale qu'un cercle d'intellectuels et militants de gauche s'efforçait de mettre en place à travers des projets d'éducation hors du système formel, en réponse aux difficultés qui étaient celles des années 1980 au Pérou.

En 2010, j'ai présenté un projet sur les dépenses publiques en matière d'éducation. Celui-ci est né de discussions au sein d'un collectif d'artistes qui s'était formé au terme de nos études à la faculté d'art PUCP.

Mon intérêt portait tout particulièrement sur les contenus d'enseignement et sur la façon automatique dont ils étaient délivrés et reçus sans susciter des questions. Je me suis proposée de créer un espace de questionnement à partir de la critique des dépenses de l'État dans le secteur. Dans ces dépenses, le matériel acheté - caractéristique des salles de classes des établissements publics - était constitué de fournitures, de mobilier et de manuels scolaires; ceci rendait visible l'investissement de l'État dans des choses matérielles plutôt que dans la formation des professeurs, par exemple.



Mon intérêt était de remettre en question ce qu'est une qualité éducative basée sur le dispositif matériel et non sur les besoins des professeurs et étudiant-e-s.²⁰ Une machine, créée de toutes pièces pour le projet, produisait des documents contenant des informations et des données chiffrées en rapport avec le budget destiné à l'éducation. Ces documents, écrits par des spécialistes de l'éducation, mettaient en valeur le coût des dépenses face aux résultats en termes de qualité. La machine, imprimait les textes à l'infini, faisant allusion à une situation qui n'aurait pas de solution, "un cercle infernal" [un rolo sin fin].

Malgré le fait que les réformes des programmes scolaires dans les années 1990 en Amérique Latine incluaient l'éducation artistique, le Pérou a donné la priorité à la lecture et aux mathématiques. Lorsque le cursus scolaire national a été approuvé en 2005, le ministre Javier Sota Nadal en charge a annoncé que l'éducation artistique fera partie du cursus, après 18 ans sans que cette matière n'ait été obligatoire et sans que l'État n'ait produit aucun matériel pédagogique à l'attention des enseignants, comme c'est le cas pour d'autres matières.

Guillermo Ferrer (2004), éducateur spécialisé en politiques éducatives raconte qu'en Argentine « des enregistrements de chansons, des guides pour l'analyse de films de fiction et documentaires, des guides pour travailler du matériel d'art » ont été distribués dans les établissements scolaires. En Colombie et au Chili, les nouveaux programmes faisaient une place importante à l'éducation artistique. Les programmes chiliens proposaient deux cours artistiques au niveau secondaire : arts visuels et musique (2004, pp.11-112, 94ss).

(20) Chaque année au Pérou, pas plus de 3000 soles (1000 \$) sont investis par étudiant dans l'éducation obligatoire (primaire et secondaire). Nous sommes le pays qui investit le moins par étudiant en Amérique Latine, malgré qu'il soit un des pays dont l'économie s'est le plus développé ces dix dernières années. (<http://escale.minedu.gob.pe/tendencias>)

En Amérique latine, il semble qu'il n'y a qu'au Pérou que la décision avait été prise d'éliminer du curriculum les matières d'éducation physique et sportive et d'éducation artistique afin d'accroître le nombre d'heures destinées à l'enseignement de la lecture et des mathématiques. Les programmes scolaires de 2005 ont réintroduit le cours d'éducation artistique mais, dans les faits, celui-ci était toujours une matière fragile, susceptible d'être évacuée à cause du manque d'enseignants spécialisés, de l'absence de formation, de l'absence de guides et de matériel pédagogique, ainsi qu'à cause de la surévaluation de l'apprentissage de la lecture et des mathématiques au détriment d'autres apprentissages.

En réponse à cet état de faits, j'ai élaboré en 2013 un rapport sur le développement de l'éducation artistique au Pérou. Le résultat s'est traduit par une installation proposant un parcours à travers l'histoire de l'enseignement de l'éducation artistique depuis les années 1970, au travers de témoignages, entretiens, objets et textes scolaires. L'installation montrait un bureau en bois dont les tiroirs pouvaient être ouverts pour dévoiler des aspects de l'histoire de la discipline tout en sollicitant l'interaction avec le spectateur. La réunion et l'analyse de ces données font partie d'une investigation plus large sur l'enseignement de l'éducation artistique en milieu scolaire, son orientation et la place que les pouvoirs publics lui ont accordée. Elle devrait permettre de mieux comprendre la manière dont la société perçoit et apprécie l'art aujourd'hui.





CHAPITRE II

2.1 AUTOGESTION ET COMMUNAUTÉ

Projets éducatifs, culturels et artistiques

«Las masas migrantes peruanas contestatariamente dieron origen en nuestro país a una nueva comunidad urbana que en pocas décadas fue pluricultural, preponderante y estimulante, y, en mucho, en concordancia con sus comunidades de indígenas recreadas a lo urbano, originando un proceso de unificación nacional y de modernización de la vasta población que no participaba en el quehacer nacional. Toda una revolución cultural orientada a saldar una tremenda deuda histórica y crear una real y auténtica sociedad nacional peruana como no

ocurrió el 28 de julio de 1821»

(Matos Mar, 2010, p.18).

« La masse des migrants au Pérou, de par son pouvoir de contestation, a donné naissance à une nouvelle communauté urbaine qui, en quelques décennies, est devenue pluriculturelle, primordiale et dynamisante, très souvent en accord avec leurs communautés d'indigènes, insérées dans la vie urbaine, déclenchant un processus d'unification nationale et de modernisation d'une vaste population jusqu'alors exclue des affaires du pays. Toute une révolution culturelle orientée à s'acquitter d'une grande dette historique et à créer une réelle et authentique société péruvienne, ce qui n'arriva pas le 28 juillet 1821 »

(Matos Mar, 2010, pp.18).

QUELLE EST L'IMPORTANCE DE L'AUTOGESTION
DANS NOTRE COMMUNAUTÉ ?

COMMENT S'EST-ELLE DÉVELOPPÉE ?

A-T-ELLE EU DES RETOMBÉES BÉNÉFIQUES ?

COMMENT ET OÙ SONT NÉES CES INITIATIVES ?
QUELLES EN ONT ÉTÉ LES MOTIVATIONS ?

DE QUELLE FAÇON LE CONTEXTE SOCIAL ET
POLITIQUE A INFLUENCÉ LES INITIATIVES
D'AUTOGESTION ?

QUEL EST CE POUVOIR COLLECTIF QUI NOUS
POUSSE ET QUI, DANS LE PASSÉ, NOUS A POUSSÉ
À RÉALISER DES PROJETS COMMUNAUTAIRES
RÉUSSIS, ISSUS DE LA SOCIÉTÉ CIVILE DANS LES
CHAMPS ARTISTIQUE ET ÉDUCATIF ?

L'autogestion au Pérou a joué, et joue encore aujourd'hui, un rôle très important dans la réalisation des projets communautaires. Le contexte local, suite aux migrations des années 1950 et suite à l'absence de budget attribué par l'État à la culture, a produit une situation singulière, faisant de l'autogestion un facteur indispensable du développement des projets culturels et éducatifs ainsi que des pratiques artistiques au sein de notre société.

Les mots-clés de ce chapitre, autogestion et communauté, renvoient à la capacité d'une communauté à produire des projets autogérés, autrement dit, à la capacité d'organisation d'un groupe spécifique ou d'une communauté des personnes en vue de la réalisation d'un projet qui est le leur.

Généralement, le sens de l'autogestion au Pérou concerne non seulement des propositions conçues en dehors du circuit culturel habituel, mais aussi et surtout des projets réalisés sans le concours financier de l'État, ce qui présuppose la capacité à assumer différents rôles afin de les mener à terme. Ces projets ne peuvent donc être produits que par des gens engagés dans un processus de transformation sociale et conscients d'avoir à remplir un rôle face à l'absence de l'État.

Force est de constater qu'il existe d'importants points communs entre le développement des pratiques artistiques contestataires, des projets éducatifs alternatifs et des projets de médiation culturelle : ils se déroulent tous les trois en dehors du circuit institutionnel et, d'une certaine façon, répondent aux mêmes caractéristiques.

2.2 LA MÉDIATION CULTURELLE AU PÉROU

“La apuesta de formación en gestión cultural en nuestro país hasta el momento ha respondido a una premisa que, aunque parezca cierta, no ha sido analizada a profundidad : “el Estado es ineficiente en su gestión cultural y, por lo tanto, se deberían formar nuevos cuadros” (Guerra, 2007, p. 10)

« Le pari de la formation en gestion culturelle dans notre pays a répondu jusqu'à présent à une condition préalable qui, même si elle paraît vraie, n'a pas été analysée en profondeur : l'État est inefficace en matière de gestion culturelle, par conséquent, de nouveaux cadres devraient être formés » (Guerra, 2007, p. 10).

Après la première étape de mes études universitaires, j'ai voulu suivre des études en médiation culturelle. La création des projets culturels m'intéressait et, d'un autre côté, je croyais au rôle de l'art dans les processus de transformation sociale. Les jeunes des quartiers périphériques de Lima étaient la preuve du fait que l'art pouvait aider à résoudre les problèmes sociaux car on a pu constater une amélioration de leurs conditions de vie (il existe plusieurs projets mis en place par de jeunes notamment FITECA, expliqué plus bas). Ces quartiers, appelés « pueblos jóvenes » [villages jeunes] dans les années 1970, étaient issus des migrations internes. Aujourd'hui, ils sont devenus des quartiers totalement urbains, habités par des familles à faibles revenus.

La médiation culturelle au Pérou est un champ d'action important car elle complète - et dans certains cas, remplit - le manque d'investissement de l'état dans le domaine de la culture, même si le médiateur culturel est amené à travailler dans l'adversité, notamment au regard du manque de moyens financiers. Ce travail exige de sa part une implication totale.

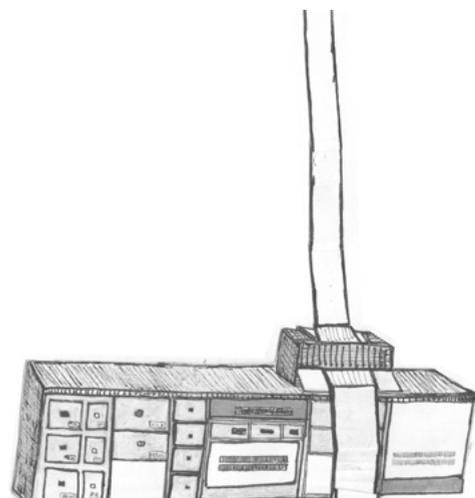
En jetant un regard sur l'histoire des différentes initiatives et manifestations culturelles au Pérou, nous pouvons constater (comme nous le verrons plus bas) que, encore aujourd'hui, leur apparition se fait toujours en lien étroit avec l'émergence d'une problématique sociale. C'est donc le fait d'être confronté à une certaine problématique qui pousse certains à ressentir l'urgence de s'exprimer et de tenter de transformer le contexte proche de façon créative.



La dynamique initiée dans le quartier de Comas, à la périphérie du nord de Lima, est un bon exemple de l'influence du social dans la création d'espaces culturels qui deviennent des moyens de fuir des situations problématiques de quartier. L'histoire du groupe de théâtre de rue de « La Balanza », l'un des quartiers de Comas, se mêle avec l'histoire même des lieux. Janet Gutarra, l'une des fondatrices du festival FITECA (Fiesta internacional de Teatro en Calles Abiertas) déclare à ce sujet : « Pour commencer, ici il n'y a pas de scénarios, uniquement des espaces ouverts et des terrains de sport. ». Le théâtre de rue a été créé par les jeunes du quartier pour le transformer socialement, en ouvrant notamment des espaces alternatifs d'expression, servant à convoquer, à communiquer et à transformer.

La sociologue Fanny Muñoz raconte l'expérience de la modernité - en référence à la migration des années 1950 - à partir des pratiques culturelles exprimées dans l'augmentation des divertissements publics et des sports, donnant lieu à une nouvelle forme de sensibilité, d'habitudes et de valeurs qui expriment le développement de la société. Le théâtre a été l'une des premières initiatives à établir une association entre le progrès et l'art. Elle écrit : « L'urgence d'avoir à créer des nouveaux espaces et de régler l'usage de la rue firent partie de la construction de cet idéal d'individu et de citoyenneté. » (Muñoz, 2001, pp 39).

Pour sa part, Paloma Carpio (2017), communicatrice et médiatrice culturelle péruvienne, mentionne deux exemples significatifs qui montrent qu'une société civile organisée et participante peut activer des projets qui ont le potentiel d'avoir une incidence réelle dans les politiques publiques : effectivement, c'est à partir des espaces de dialogue qui ont permis la rencontre entre acteurs culturels de la société civile et Etat qu'ont été promulguées l'Ordonnance N° 1673 de Lima Métropolitaine (qui institue la politique en faveur de la promotion et le renforcement de la culture vive communautaire) et la loi N° 30487 (loi de promotion des points de culture à l'échelle nationale).



Cependant, malgré ces quelques réussites de l'auto-organisation communautaire, on constate encore une fragmentation dans le champ culturel et artistique dans la ville. Il n'existe pas encore une programmation qui inclut les divers événements culturels à Lima. Les travailleurs culturels et le public agissent à l'intérieur d'un circuit culturel spécifique et se limitent à celui-ci, soit par manque d'information ou d'indifférence, soit à cause de difficultés pratiques, telle que la distance, les transports déficients, les différences sociales, économiques, culturelles ou les différences d'imaginaire, de personnalité ... Tout cela tend à produire une concentration du champ culturel.

La Consultation Nationale (2006)²¹ Auto-affirmation et Créativité Culturelle, a révélé que les entités publiques chargées de la culture, manquent de clarté dans leurs différentes compétences et fonctions. Ces acteurs publics travaillent en l'absence d'un cadre légal qui servirait à encourager l'investissement dans la culture, ont peu de moyens et subissent, comme le reste de l'administration publique, une bureaucratie centralisée très lourde.

La fragmentation dans le champ culturel et artistique s'explique également par le manque d'une politique publique et par les conséquences de l'inefficacité dans la formation des artistes. Cette formation ne tient pas compte du contexte local: Il existe aucune mesure concrète orientée à promouvoir le lien entre les artistes et la société péruvienne, aucune préparation visant à l'insertion dans le marché du travail ou l'élaboration de projets conjoints avec d'autres disciplines. Sur ce point, il faudrait travailler de façon interdisciplinaire afin de créer les conditions qui nous pousseront à transformer cet état de fait.

Aux yeux de Guillermo Valdizán (2017), sociologue et directeur culturel de l'École des Beaux Arts, nous traversons un processus d'institutionnalisation de la culture qui reflète encore une conception donnant priorité aux objets artistiques plutôt qu'à des pratiques prenant en compte les modes de vie et les rapports que nous entretenons entre nous et la nature.

Son commentaire laisse entendre qu'il existe des difficultés dans les différentes formations liées à l'art et à la culture. Ces difficultés mettent l'accent sur un manque d'esprit communautaire, coopératif et de réciprocité, éléments qui sont les conditions indispensables pour un changement social.

(21) INFORMET : Diagnostic participatif sur l'état de la culture au Pérou, 2002.

2.3 DURABILITÉ, INITIATIVE ET APPROPRIATION COMMENT TRAVAILLER À PARTIR D'INTÉRÊTS COMMUNS ?

(...) « Desde las últimas décadas del siglo XX se empezaron a gestar proyectos culturales alternativos que, intuitivamente, buscan interpelar activamente la hegemonía neoliberal y sus alianzas con el colonialismo y el patriarcado. »
(Valdizan, 2017, p.91)

(...) « Depuis les dernières décennies du XX siècle, des projets culturels alternatifs commencèrent à se développer. De façon intuitive, ils cherchèrent à questionner activement l'hégémonie néolibérale et ses alliances avec le colonialisme et le patriarcat. »
(Valdizán, 2017, p.91)

Dans certains quartiers de Lima, en particulier les plus pauvres, ce sont les paroisses, héritières d'une certaine manière de l'influence de la Théologie de la libération, qui ont l'initiative d'organiser des activités culturelles adressées aux jeunes et aux enfants.

L'étude de cas qui suit porte sur un projet d'autogestion réalisé en 2010 dans un quartier au sud de Lima. L'expérience m'a emmenée à m'interroger sur la question du point de départ d'un projet : comment aborder ou se rapprocher d'une communauté de gens pour leur proposer un projet collaboratif alors qu'on n'appartient pas à cette communauté ?

Deux camarades de la Faculté d'art et moi-même avons formé un collectif nommé Cuestión(a)cción. Notre objectif était de revaloriser l'art en tant que l'un des facteurs du développement intégral des enfants et des jeunes. Nous nous proposons d'offrir un programme de formation en stratégies de médiation culturelle à de jeunes leaders du quartier Las Delicias de Villa - Chorrillos à la périphérie du sud de Lima. Les arts plastiques et scéniques devaient être les outils d'une formation permettant aux jeunes de s'ouvrir vers une participation citoyenne active et locale. Le projet duré une année, réalisation d'un projet conçu conjointement avec les jeunes leaders du quartier incluse.

Les jeunes constituent un groupe important de la société péruvienne puisqu'ils représentent autour du 22% de la population (INEI 2002). Il nous paraissait donc importante d'investir dans ce groupe, considéré comme acteurs stratégiques du développement. Cette position soutenue par la Banque Mondiale.²²

En prenant compte ce pourcentage, nous avons pensé qu'il était important de diriger notre projet vers les jeunes leaders d'une institution en périphérie. Nous souhaitions créer un effet multiplicateur et donner une durabilité au projet, avec en outre la possibilité de travailler en réseau. Les jeunes leaders avaient un parcours derrière eux et une influence parmi leurs pairs. Ils avaient des capacités pour diriger, coordonner, gérer, convaincre. Leur rôle était de devenir un lien direct entre la population et le collectif, ce qui assurerait une bonne communication et un travail efficace. La première approche a eu lieu par le biais d'ateliers d'arts plastiques - peinture et sculpture collectives: constructions avec du matériel récupéré dans le quartier- dont je me suis chargée personnellement les étés 2008 et 2009, tandis que ma collègue prenait le relais en 2010 avec des ateliers de dance contemporain.

(22) D'après le recensement national de 2007, Lima, la capitale, concentre près de 9 millions d'habitants répartis dans 43 districts dont plusieurs sont connus comme faisant partie des « ceintures de misère » (notamment les districts de la périphérie).

Les ateliers nous avaient permis d'établir une relation entre le collectif, les jeunes leaders et une institution pastorale²³. Nous avons pu évaluer et identifier aussi bien le fort potentiel de l'espace physique à disposition que leur carences en terme de méthodologie d'approche au public. Les jeunes montraient un grand intérêt pour connaître de nouvelles stratégies de travail, plus attrayantes et en accord avec leurs intérêts.

Grâce au projet, il a été possible de partager diverses expériences et de mettre en œuvre un exercice d'apprentissage partagé. Nous avons proposé des ateliers de médiation culturelle. Les ateliers travaillaient sur l'identité et les problématiques du quartier à travers des activités de dessins, de danse contemporaine et des jeux scéniques. Nous également avons invité des artistes pour qu'ils proposent des ateliers (sérigraphie, video, etc.).



(23) L'institution organisait des ateliers. C'était un lieu de rencontre pour les jeunes leaders.

Nous avons réussi à clore les ateliers d'été par un festival co-organisé par le collectif et les jeunes, lequel a réuni des groupes artistiques invités et locaux. L'horizontalité, le jeu, l'affect, la créativité et l'interculturalité ont été les constantes dans notre méthodologie.

De notre côté, l'expérience nous a montré l'importance de la réalisation de projets culturels gérés et conduits par la population locale. Il a été difficile que nous, étrangères aux lieux et à la communauté, faire que le projet continue sans le collectif. Nous étions conscientes que nous ne pouvions atteindre notre but que si les jeunes parvenaient à s'approprier du projet. L'idée d'agir pour transmettre à ces jeunes des outils de médiation culturelle faisait partie de nos désirs, et pas de ceux de la population. Comment pouvons-nous assurer la durabilité du projet ? Qu'entendons-nous par durabilité ?

La durabilité et l'engagement social ne se limitent pas à la transmission d'outils, de savoirs, ou de méthodologies. D'autres variables entrent en ligne de compte : quels sont nos intérêts communs ? Qui sont nos alliés stratégiques ?

Quelles sont les organisations en place dans le secteur ? Y a-t-il déjà des acteurs sociaux faisant un travail similaire ou complémentaire à celui que nous proposons ? Pourquoi est-il important que le projet ait une continuité ? De quelle manière une population peut-elle être formée à travers un projet ?

Nous poserions-nous les mêmes questions dans un projet d'art socialement engagé ?

Pablo Helguera (2011, pp 180) - artiste, auteur et directeur des programmes adultes et académiques au Museum of Modern Art à New York - dans *Pedagogía en el campo expandido [Pédagogie dans le champ élargi]*, souligne que « tout art qui est créé pour communiquer quelque chose ou pour que quelqu'un en fasse l'expérience, est social ». Cette affirmation nous fait établir une distinction entre une œuvre statique et les projets d'interaction sociale (ou socialement engagés avec une participation active du public) où l'on pourrait considérer que l'expérience est l'élément central de la création. La partie sociale est assumée par le processus (l'élaboration de l'œuvre) puisque celui-ci implique le public dans des rôles qui l'amènent à dépasser le stade de récepteur passif.

Helguera précise qu'il existe un bon nombre d'œuvres d'art qui sollicitent la participation du public mais que l'art socialement engagé élargit ou « étend la profondeur des rapports sociaux, promouvant, quelques fois, des idéaux tels que : formation, distance critique et durabilité parmi les participants. » Cette dimension de durabilité était centrale dans notre approche car nous voulions créer un réseau permettant la participation de tous, allant au-delà de la réalisation éphémère.

Les différences les plus claires entre projets de médiation culturelle et pratiques artistiques socialement engagées portent, d'après ma perspective, sur les objectifs, les représentations, l'impact et les processus. Les objectifs d'un projet culturel, produit par la médiation culturelle, ne sont pas les mêmes que ceux d'un projet d'art socialement engagé. Les projets de médiation culturelle peuvent être seulement focalisés sur la réalisation d'ateliers avec des objectifs à court terme. Ils n'impliquent pas forcément de créations collectives, ni des processus complexes comme ceux qu'exigent un projet d'art socialement engagé.



2.4 J.A.E : UN PROJET DE PÉDAGOGIE ALTERNATIVE

Témoignage de Manuel Bello

Dans le cadre de ma recherche, j'ai rencontré et interviewé Manuel Bello - co-fondateur du projet J.A.E. - José Antonio Encinas, démarré à Lima en 1982. Actuellement Manuel Bello est recteur de la faculté d'éducation et le projet du JAE continue aujourd'hui en tant que projet d'éducation alternative.

Cette interview, transcrite et traduite ici, a été réalisée à Lima en décembre 2017.

L'établissement scolaire d'éducation alternative José Antonio Encinas a été l'un des premiers à voir le jour à Lima, dans un contexte politique particulier. Le projet, conçu par un groupe d'intellectuels de gauche, cherchait à mettre en place une éducation différente pour leurs enfants. Il représente, pour moi, la puissance de la force communautaire nécessaire à mener des batailles pour faire aboutir un projet qui, au début, paraissait un rêve lointain. De nouveau, c'est une preuve que la capacité d'organisation d'un groupe mène au succès, même sans l'appui de l'État.

Présenter ce projet d'éducation alternative pour clore le présent chapitre est une manière d'insister sur le fait que même si la capacité d'autogestion ou la méthodologie sont des facteurs clés - dans la médiation culturelle comme pour les projets d'art participatifs - l'influence du contexte politique est un élément décisif dans l'émergence d'initiatives novatrices en faveur de l'apprentissage, tant dans le domaine de l'art que dans celui de l'éducation.

Isabel Guerrero : Quel était le contexte politique et social au moment de la création du projet ? A-t-il eu une influence dans la création de celui-ci ?

Manuel Bello : Je crois qu'il y a confluence de plusieurs facteurs, l'un d'entre eux est le fait qu'avant, lors des années 1970 nous avons assisté à de grandes mobilisations, à des grèves et à la croissance de la gauche. D'un autre côté, à l'époque du projet, le Sentier Lumineux faisait irruption.

Nous avons eu un projet de réforme éducative au moment du gouvernement de Velasco Alvarado, qui a duré très peu puisqu'il a été lancé en 1972, et qu'en 1975 Velasco était limogé. Après, ce fut la réorientation totale avec le gouvernement de Morales Bermúdez.

L'initiative de mener une réforme éducative a été intéressante par plusieurs aspects, mais elle a commencé à être démantelée à partir de 1975.

Il est vrai que la réforme avait été promue par un gouvernement militaire assez autoritaire. Sur le plan intellectuel et sur le plan des idées autour du type d'éducation qu'ils souhaitaient implanter, c'était bien intéressant car, paradoxalement, dans la philosophie de cette réforme éducative, le concept de distance critique était bien présent. Même le côté irrévérent des élèves faisait partie du processus de formation. L'idée était que tout cela devait déboucher dans la volonté de construire une société différente. La réforme a beaucoup marqué les gens qui étaient intéressés par l'éducation ces années-là.

J'étais étudiant en psychologie, je ne me doutais pas que des années après j'allais à ce point être concerné par l'éducation. Définitivement, le thème de la réforme éducative nous avait touché profondément et nous y avons été influencés. Les psychologues parlaient de pédagogie active et de faire de l'élève le protagoniste de son apprentissage. C'est à dire, l'apprentissage comme transformation et construction, suivant les approches de Piaget et des chercheurs après lui. Telle était la situation quand le démantèlement de la réforme a démarré l'année 1975 (jusqu'en 1980, où des élections ont eu lieu, accompagnées d'une nouvelle constitution politique, celle de 1979).

La gauche avait eu un rôle important certainement, mais elle s'est fragmenté et perdu les élections. Le président élu, Fernando Belaunde, a continué le processus de démantèlement de la réforme. Curieusement, ce sont les programmes d'avant 1968 qui sont devenus la nouvelle référence. Ce fut le retour au passé.

IG : Comment le projet éducatif J.A.E. est-il né ?

MB : Des gens qui à un certain moment avaient cru en la réforme de l'éducation publique, en les politiques publiques, en le Ministère de l'éducation, ont pris conscience qu'il allait être difficile d'agir depuis l'intérieur de l'État, étant donné le contexte politique. Ce n'est pas par hasard que l'école Los Reyes Rojos²⁴ est créée à ce moment-là, avant l'école Encinas²⁵. Apparaît ensuite l'école La Casa de Cartón²⁶. Cela explique une partie des faits.

D'un autre côté, il y avait tout le courant progressiste, innovant, de gauche, disons des gens de classe moyenne qui souhaitaient une éducation différente pour leurs enfants. Ils voyaient un État qui, en matière éducative, était en pleine régression vers des approches traditionnelles. Par ailleurs, les établissements privés, qu'ils soient confessionnels ou laïques, avaient une vision conservatrice, loin de ce qu'ils [ces parents] cherchaient. Cela a créé les conditions d'apparition de ces quelques petites expériences – il s'agissait de petites écoles, finalement – conçues et dirigées par des groupes spécifiques.

Dans notre cas, nous avons décidé de créer cette chose folle, avec 10 élèves seulement et sans un sou en poche car nous n'avions pas de ressources. Aujourd'hui que tout doit être mesuré au millimètre, cela aurait été impossible à faire. Mais, à cette époque-là les folies avaient encore une chance, et c'est ainsi que nous avons démarré, avec 10 élèves réunis dans une salle de lecture dans la bibliothèque municipale de Jesús María²⁷ sous le label de l'enseignement non formel, profitant du fait qu'une partie de la réglementation issue de la réforme de 1970 était restée en vigueur.

(24) Établissement scolaire Los Reyes Rojos, éducation alternative, projet né en 1978 grâce à un groupe d'intellectuels.

(25) Établissement scolaire José Antonio Encinas, abbreviation : J.A.E.
« Encinas évoquait une expérience qu'il avait menée au Pérou pendant la première décennie du XX siècle, 1907-1911 exactement. C'était une vraie découverte, même si cela ne signifiait pas que nous allions appliquer les propositions d'Encinas datées de 1907 en 1982, mais nous reconnaissons une filiation. Encinas avait pris les devants face à l'Éducation nouvelle et à la pédagogie active, bien qu'à la date de l'écriture du livre, en 1932, il avait déjà vécu l'exile, aux États-Unis, en Europe, et il avait certainement eu le temps de réélaborer sa pensée, alors que l'expérience de 1907 avait été plus intuitive » (Bello, 2017)

(26) Établissement scolaire La Casa de Cartón, éducation alternative, né en 1984.

(27) District de Lima métropolitaine.

C'était une possibilité intéressante qui nous a permis d'exister les deux premières années en tant qu'école multigrade. Une seule enseignante était chargée de tous les élèves du primaire. Aujourd'hui, l'école a 100 élèves, autour de 25 par classe.

Les gens qui ont adhéré au projet, c'était des professionnels proches de la gauche – politiquement, électoralement – à la recherche, pour leurs enfants, d'une éducation non autoritaire, qui ne soit pas basée sur la mémorisation mais sur la créativité et la recherche. S'agissant de gens sans orientation religieuse, ils voulaient, de plus, une éducation laïque pour leurs enfants.

L'école Encinas s'efforçait de travailler la créativité et l'innovation, mais ne donnait pas d'emphase particulière à la dimension artistique. Ce n'était pas la priorité. Nous, ceux qui avons conduit la construction du projet éducatif Encinas, étions portés sur le cognitif plutôt que sur la créativité de type artistique, plutôt que sur l'affectif. L'emphase était donnée à l'apprentissage collaboratif, solidaire, l'axe étant la recherche en tant que stratégie privilégiée des apprentissages. Tout cela est assez intellectuel, académique même, d'ordre cognitif, définitivement : comment, en tant qu'élève, tu apprends, comment tu argumentes, comment tu produis des connaissances, comment tu les partages ? Une autre école, La Casa de Cartón, avait mis l'emphase sur le thème des valeurs comme par exemple : le vivre-ensemble, la solidarité ... elle était moins axée sur le cognitif – sans le laisser de côté. Chaque projet faisait ses choix.

IG : Les partis pris contenus dans ce genre de projets stimulent la partie créative des élèves, même si on ne les appelle pas de l'« art ». Tous les espaces qui favorisent la réflexion, la discussion, l'interaction, sont un apport à la créativité. Et, justement, ce type de processus a de forts points en commun avec les processus créatifs artistiques. Par conséquent, l'enjeu lorsqu'on ose inclure l'enseignement de l'art dans le système scolaire, est d'arrêter de penser qu'il s'agit d'une activité à part produisant certains produits. Le vrai défi serait de parvenir à utiliser le processus de production d'une œuvre comme une stratégie d'enseignement-apprentissage.

IG : Ce type de projets s'adressent, tout compte fait, à une communauté spécifique. Il n'est pas facile de faire participer des gens de différents niveaux socio-économique. Pourquoi ?

MB : C'est difficile car il faut soutenir financièrement le projet.

IG : Du côté des parents, je me demande s'il s'agit uniquement d'une question financière. Il y a peut-être derrière une certaine conception de l'éducation : tout le monde n'a pas les outils pour faire la démarche de choisir une éducation différente pour ses enfants. À côté de cela, d'autres parents se préoccupent surtout de faire en sorte que leurs enfants puissent accéder à l'éducation, tout simplement, qu'elle qu'en soit l'orientation.

MB : Dans le cas de l'école Encinas, nous avons affaire à un groupe avec des caractéristiques particulières. Les gens qui spontanément s'intéressaient à l'école le faisaient généralement, parce qu'elle était proche de leur domicile et non car ils connaissaient un parent d'élève ou qu'on leur avait dit que l'enseignement était comme ci ou comme ça. Ils arrivaient et voulaient savoir si on enseignait l'anglais ou s'il y avait des cours d'informatique. C'était les demandes pragmatiques des familles. Alors, les gens se plaignaient : « Cette école n'a pas de cour, elle n'a pas de terrain de sport. ». La bibliothèque municipale où fonctionnait l'école était située à côté de la Concha acústica del Campo de Marte²⁸.



(28) Espace où se déroulent des spectacles et des foires, situé à l'intérieur d'un immense parc, le Campo de Marte

2.5 PRATIQUES ARTISTIQUES, COMMUNAUTÉS ET AUTOGESTION

En poursuivant avec la définition de l'art socialement engagé d'Helguera (2011) et en prenant appui sur l'expérience présentée par Manuel Bello, je souhaite attirer l'attention sur la capacité de ce type de projets à réunir un groupe spécifique de personnes.

Le mot « communauté » apparaît comme un élément clé pour définir les relations qui se créent à partir de l'art socialement engagé. Helguera (2011, p.185) mentionne cinq éléments qui favorisent l'émergence de cette « communauté » dans les projets qu'il décrit. Je reviendrai sur ces différents éléments au fil de mon exposé :

- a) Dimension collective
- b) Mise en place structures de participation à plusieurs niveaux
- c) Utilisation des ressources sociales
- d) Développement sur un temps long
- e) Capacité à dépasser les présupposés concernant le public.

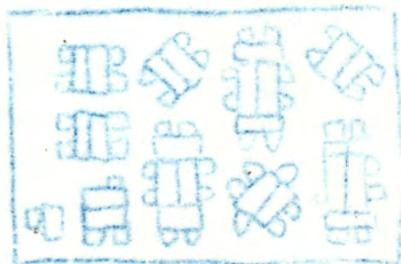
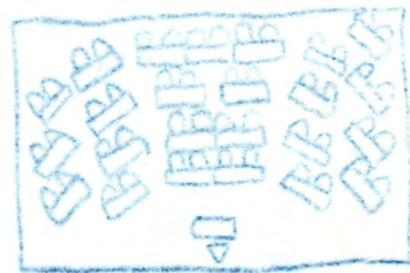
Quels pourraient être les points en commun entre la construction d'une communauté à l'intérieur d'un projet d'éducation alternative comme celui du J.A.E. et un projet d'art socialement engagé ?

Le projet J.A.E. fut conçu par un groupe de personnes issues d'un contexte social défini, ayant dès le départ l'intention de créer une communauté à partir d'un projet éducatif alternatif de longue durée. Helguera (2011, p. 183), pour sa part, soutient que l'art socialement engagé « dépend d'une communauté pour exister et ce sont les projets eux-mêmes qui constituent les mécanismes qui construisent cette communauté »

Il peut bien sûr exister des différences de contextes, de durées, d'acteurs impliqués ou d'objectifs mais, cependant, ces deux types de projets ont en commun le fait de placer la création d'une communauté au cœur de la réalisation et de l'épanouissement d'un projet d'engagement social.



La façon dont ces communautés sont construites est, de toute façon, différente dans chaque cas. Il a été dit plus haut que le projet J.A.E. a été conçu par un groupe de personnes ayant des intérêts et des objectifs communs. En revanche, dans un projet d'art socialement engagé, la construction communautaire s'inscrit dans une temporalité limitée –bien que cela dépende du projet –de telle façon que la plupart du temps, la construction d'un groupe social provisoire a lieu à travers une expérience collective. En outre, chaque artiste doit trouver le moyen de mettre en marche cette construction communautaire. Il serait à cet égard intéressant de prendre comme exemple le processus de construction du J.A.E. : les deux personnes qui en avaient eu l'idée initiale partageaient des idéaux politiques et éducatifs, dans un contexte d'urgence sociale ; ils ont cherché à s'allier à d'autres personnes ayant des intérêts, des idéaux et des objectifs semblables; ensemble, ils ont formé une équipe de travail qui a réussi à mettre en place un projet d'éducation alternative qui a persisté dans le temps.



CHAPITRE III

3.1 COLLECTIVITÉS : APPRENTISSAGE PARTAGÉ ET CRÉATION COLLECTIVE

L'importance de la collectivité dans la création de projets à partir de l'apprentissage partagé. Comment créer à partir d'une situation d'échange ?

En lisant²⁹ et en écoutant des récits d'expériences des diplômés des écoles d'art au Pérou, il ressort qu'il existe au long de la formation d'importantes lacunes en matière de projets collectifs et d'espaces de discussion. De mon côté, ce n'est que suite à une initiative personnelle que j'ai pu trouver une place dans différents espaces d'échange, pas seulement auprès d'artistes plasticiens mais aussi auprès des professionnels d'autres disciplines, pour pouvoir mener des projets de médiation culturelle au sein de communautés.

Ce sujet est connecté avec celui du chapitre précédent, où j'ai abordé le thème de la communauté dans le sens de la formation d'un groupe de personnes ayant des intérêts et des objectifs communs.

(29) Récits et témoignages tout au long de ma recherche: 1. Conversation menée par d'anciens étudiant-e-s des écoles d'art visuel à Lima, publiée dans la revue *Ansible* sous le titre « El desencantamiento del arte » [Le désenchantement de l'art] (2017), 2. le projet évoqué par Max Hernandez Calvo dans « Agítense antes de Usar : Desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina » (2016) 3. témoignage de Italo Flores - Escuela Libre de Arte, et des conversations avec des camarades lors de ma visite à Lima en décembre 2017.

Ce chapitre fait référence à la création de projets artistiques qui impliquent un échange de savoirs dans un contexte non formel avec une méthodologie d'apprentissage partagé ou collaboratif entre différents artistes qui travaillent ensemble dès la conception du projet.

Voici un bilan des différents projets de création collective dont j'ai fait partie et des références artistiques :

3.2 SIN FRONTERAS

En 2009, j'ai participé à un projet interdisciplinaire nommé Fronteras, un festival axé sur les domaines artistique, éducatif et social. Organisé et produit par Khosro Adibi (IR, NL, BE) et l'École de danse contemporaine de la PUCP, le projet proposait des rencontres entre des artistes (venant des arts scéniques pour la plupart), des pédagogues sociaux et des acteurs culturels travaillant avec des groupes de quartier ou des utilisateurs d'institutions. Le but était d'échanger des méthodologies d'enseignement à partir des arts. L'emphase portait sur la construction d'expériences de partage où les processus de création sont autant d'opportunités pour développer l'interaction et l'apprentissage mutuel chez les participants et chez les enseignants. L'objectif était de créer une œuvre collective à partir d'un réseau d'acteurs culturels.

Nous avons formé des groupes de travail où chacun s'est vu assigner un espace autogéré culturel dans les différents quartiers de Lima. Dans ma situation, nous avons présenté une performance théâtrale qui mettait en pratique les méthodologies que chacun avait amenées au groupe comme des jeux scéniques, des activités plastiques ou des expériences entre matière et corps.

Ce projet a été très enrichissant, tant sur le plan artistique que socioculturel, éducatif et humain. L'exploration des différentes disciplines artistiques a ouvert des possibilités aux artistes impliqués, tout en leur fournissant des outils pour leur développement individuel et pour l'obtention du résultat commun. Le projet nous a poussé à réfléchir autour du rôle de l'artiste, non seulement en tant que créateur mais également en tant que communicateur et agent transformateur de la société.

Je mentionne cette expérience car elle m'a donné la possibilité d'analyser et de questionner mon travail d'artiste sous un autre angle. Elle m'a amené, par exemple, à me poser des questions sur ma façon d'approcher ma production, sur ce que je communique à travers celle-ci – si toutefois je parviens à communiquer quelque chose – sur mes motivations et sur la pertinence de ma production. C'est à mes yeux ce genre de questionnement qui permet que l'art ait un sens pour les autres et soit

perçu comme important pour une communauté.

D'un autre côté, cette expérience m'a fait comprendre que l'école d'art était comparable à une bulle. Nous proposant une formation coupée de la réalité, elle nous maintenait dans l'isolement. J'ai senti depuis ce moment là qu'il était important d'aborder des questions liées à cette idée de communauté à travers mon travail.

À présent, les choses commencent à changer et, grâce aux divers programmes culturels qui ont été élaborés, comme par exemple Puntos de Cultura³⁰ ce qui permet une meilleure entre les différentes propositions culturelles.



(30) « En 2011 naît un projet appelé Puntos de Cultura, initiative du Ministère de la Culture qui cherchait à élargir les droits culturels des communautés, surtout chez les enfants, les jeunes et la population en situation vulnérable. L'objectif était celui de promouvoir l'inclusion, l'émancipation et la citoyenneté interculturelle, à partir de la reconnaissance, le renforcement et l'articulation d'un Réseau National d'organisations sociales, allié à un travail soutenu depuis l'art et la culture, en contribuant de cette façon à approcher des priorités locales (telles que l'amélioration de l'éducation, la santé et la sécurité) et à promouvoir des processus de développement individuel et communautaire. » (Ministerio de cultura)

3.3 PRATIQUES ARTISTIQUES ET COLLECTIVITÉS :

3.3.1 E.P.S. HUAYCO (1980-1981)

« Es importante destacar, sin embargo, cómo –salvo alusiones marginales– la radicalidad de E.P.S. Huayco se manifestaba en términos culturales antes que estrictamente políticos. Casi podría argumentarse que el sentido principal de sus acciones giró en torno a la urgencia sentida de no meramente redefinir sino incluso rearticular la idea misma de modernidad desde un concepto nuevo de lo popular »
(Buntinx, 2001, p. 16)

« Il est important de souligner, cependant, comment – sauf des allusions marginales – la radicalité de l'E.P.S. Huayco se manifestait dans des termes qui étaient d'ordre culturel avant d'être strictement politiques. On pourrait presque argumenter que le sens principal de ses actions tourna autour de l'urgence de, non pas uniquement redéfinir, mais de réarticuler l'idée même de modernité, depuis un nouveau concept du populaire » (Buntinx, 2001, p.16)

Le collectif « E.P.S. Huayco » est un exemple important de l'influence du contexte politique des années 1980 dans l'art péruvien. Leur nom est imprégné de connotations politiques. Le sigle « E.P.S. », qui dénommait les Entreprises de Propriété Sociale (des coopératives organisées sous le gouvernement du général Juan Velasco Alvarado) est détourné pour devenir Estética de proyección social [Esthétique de projets en responsabilité sociale]. « Huayco », pour sa part, est un mot quechua qui désigne les avalanches et glissements de terrain, ce qui n'est pas sans évoquer les migrations urbaines des années 1950, dont j'ai parlé précédemment (Buntinx, 2001).

Le contexte migratoire à Lima a eu une grande influence sur la naissance de manifestations culturelles diverses, sur les projets culturels qui voyaient le jour dans les quartiers périphériques de Lima – caractérisés par une vision de l'art comme facteur de transformation de la société – mais, surtout, sur le fonctionnement même de la ville et la compréhension de celle-ci. Le collectif Huayco a réussi à représenter le contexte social et politique complexe de l'époque en donnant une place aux pratiques populaires dans l'art de la capitale.



L'un des projets menés par le groupe qui mérite d'être relevé pour avoir constitué une référence de l'art socialement engagé et/ou participatif est Encuesta sobre preferencias estéticas [Enquête sur les préférences esthétiques], réalisé dans différents points de Lima et du Callao. Andrés Hare (2014), affirme que ce projet avait des caractéristiques proches d'une étude sociologique. Les organisateurs cherchaient à connaître les goûts et l'imaginaire esthétique des gens. Le témoignage d'Armando Williams, membre du collectif, rend compte des résultats de l'enquête qui révèlent l'intérêt des gens (dans le contexte de la vague migratoire) envers les manifestations magiques et rituelles. Cette découverte les amène à utiliser l'icône de Sarita Colonia³¹ dans la réalisation d'une intervention dans un espace public de la périphérie de Lima alors qu'ils cherchaient, justement, à quitter les quatre murs des galeries.

Cependant, ils n'étaient pas seulement intéressés par la remise en question du circuit des galeries et des institutions mais réfléchissaient également beaucoup à la question du public : comment l'atteindre ou l'impliquer. Parfois, leurs interventions utilisaient des icônes de la culture populaire, cherchant à interpeler les spectateurs de différentes façons. Pour cela, ils mettaient en pratique des stratégies d'action, empruntant des méthodologies à la sociologie et à l'anthropologie. Les lieux de leurs interventions étaient sélectionnés en prenant en compte des critères esthétiques populaires. En un mot, ils cherchaient à intégrer la population dans un monde de l'art habituellement réservé à une élite.

(31) Sarita Colonia (1914-1940). La croyance populaire lui attribue des miracles, c'est pourquoi elle est considérée une sainte, même si elle n'a pas été officiellement reconnue par l'Église. Ses nombreux fidèles se trouvent surtout parmi les classes défavorisées.

Gustavo Buntinx (2005), dans l'ouvrage *Documentos Huayco*, recueille toute sorte d'informations en rapport avec Huayco : des comptes-rendus de réunions, des témoignages et un vaste récit, écrit par le collectif et Gustavo Buntinx, qui retrace les moments clés du contexte politique péruvien, cadre de leur action. Cette description historique inclue notamment le coup d'État de 1968, qui avait laissé après lui « un héritage de radicalisme imprécis, qui se manifesta dans les années qui suivirent par une remise en question importante des idéologies et des pratiques, auxquelles le surgissement d'un nouvel élan dans l'art péruvien ne fut pas étranger » et les propositions d'éducation alternative engendrées par des groupes de gauche (voir le chapitre précédent).

Selon Buntinx, le nouveau régime politique des années 1970 avait néanmoins permis le renouveau d'un art péruvien qui cherchait à construire une identité nationale incorporant des notions propres à la culture des Andes. Les propositions artistiques incorporent alors le travail d'artistes ruraux : peinture, mates burilados³², affiches de l'artiste et dessinateur graphique Jesús Ruiz Durand sur la Réforme Agraire (1940)³³ ou travail du retabliste originaire d'Ayacucho Joaquín López Antay, qui a reçu le Premio Nacional de Cultura³⁴, et la réalisation de festivals interdisciplinaires d'art total (Contacta 79). Tout cela témoignait de « la revalorisation et la re-élaboration artistique du travail artisanal, ainsi qu'une modernité andine qui luttait pour s'imposer dans le monde de l'art. » (2005, p.17)

(32) Mates Burilados : Ce sont des fruits de maté ou de citrouille ornements à la main avec une technique appelée burilado (l'instrument est appelé "burin"), qui sont fabriqués au Pérou (https://es.wikipedia.org/wiki/Mate_burilado)

(33) Réforme Agraire : Promue par le général Juan Velasco Alvarado, président du Gouvernement Révolutionnaire des Forces Armées, qui décréta l'expropriation des terres aux grands propriétaires pour considérer que les terres agricoles devaient appartenir à ceux qui la travaillaient, en l'occurrence, les paysans.

(34) Prix National de Culture.



En poursuivant l'histoire de la revendication andine qui avait précédé Huayco, Francisco Mariotti³⁵, futur membre du collectif, avait été, en 1971, invité par l'Institut d'Art Contemporain à réaliser une exposition individuelle au Musée d'Art Italien à Lima. Il en a profité pour proposer un Festival d'Art Total s'est déroulée dans l'enceinte du parc qui entourait le Musée. Ce festival a intégré diverses manifestations artistiques, au point d'être considéré comme un exemple d'« unification de l'art ». Cette « intégration », tout comme le fait d'avoir choisi pour l'événement l'espace public, hors les limites de l'espace muséal, a participé à une remise en cause des définitions d'institution artistique et d'art.

Ce festival a eu deux éditions consécutives. La plus remarquable a été celle de 1979, organisée par le groupe « Paréntesis », où ont fait leur apparition plusieurs membres de ce qui, par la suite, allait devenir Huayco. Paréntesis se présentait comme une alternative au système officiel de formation artistique, l'ENBA³⁶. Peu de temps après, ils ont décidé de rejeter le terme de « groupe » (qui évoquait selon eux quelque chose de fermé et d'élitiste), lui préférant celui d'« atelier » car le mot « groupe ».

(35) Né à Berne en 1943, il vécut au Pérou durant son enfance et son adolescence.

(36) ENBA Escuela Nacional de Bellas Artes / École National de Beaux Arts

Dans le cadre de la réforme curriculaire de l'ENBA en 1976, Mariotti a proposé de créer un enseignement en option visant à développer des projets d'art et de communication. Le nouveau cours devait s'adresser aux des élèves en fin de scolarité. Sa proposition n'a pas été acceptée car elle a été considérée comme présentation des idées « très avancées » soupçonnées d'introduire des « techniques impérialistes ». Cette proposition contenait cependant les germes du travail collectif de Huayco.

Pour défendre sa proposition, Mariotti déclarait : « La création d'œuvres d'art en tant que manifestations subjectives de libération individuelle ne se justifie pas au sein du développement politique, culturel, intellectuel et scientifique. La société nous montre clairement que l'apparente liberté de la création artistique n'a fait que créer une distance grandissante entre l'artiste et la société. Dans beaucoup de cas, l'œuvre d'art est devenue un tabou, déchiffrable seulement par une élite culturelle ; un signe de distinction, un mécanisme du pouvoir et un produit de spéculation commerciale. » (Buntinx, 2005, p.114)



3.3.2 COLLECTIF ¿EMERGENTES? - LIMA 2010-2013

En 2010, un groupe de jeunes artistes diplômés de la PUCP, dont je faisais partie, avons formé le collectif « ¿Emergentes? » avec l'intention de faire l'expérience d'une pratique artistique collective, après une longue formation individualiste.

Nous étions onze au départ. Notre méthodologie de travail – qu'à l'époque nous ignorions être en train d'appliquer – était basée sur l'horizontalité des rapports. Le fait que nous avions tous, en tant qu'anciens étudiant-e-s de la faculté d'art, le même statut, contribuait à ce qu'il n'y ait pas de hiérarchies à l'intérieur du groupe. Nous voulions créer un espace de discussion et d'échange sur des sujets susceptibles de nous intéresser, en rapport avec notre réalité quotidienne. En outre, il nous apparaissait clairement que nous souhaitions orienter notre travail vers un public situé en dehors des circuits artistiques. C'est pourquoi nous nous efforcions de parler de thèmes qui nous touchaient au quotidien, de nos expériences personnelles et de nos conditions de vie, souvent précaires.

Nous avons eu des rencontres régulières entre 2011 et 2012. Nous discutons de thématiques variées, généralement autour des rapports entre l'art et les problèmes spécifiques de notre contexte. Nos rencontres ont débouché sur une exposition collective qui a eu lieu dans une galerie alternative au troisième étage d'un immeuble des années 1970 à moitié désaffecté, en plein centre de Lima. L'espace, dirigé par le curateur Jorge Villacorta, se situait à un étage donnant sur les toits sales et remplis de déchets si caractéristiques de Lima.

L'exposition terminée, nous avons le sentiment de ne pas avoir réussi à créer une œuvre en collectif. Chacun avait apporté une œuvre individuelle (sauf deux camarades qui avaient travaillé en duo) sur un sujet commun. En tous les cas, nous avons néanmoins fait l'expérience de mettre en pratique une forme différente de concevoir une exposition, en passant par la mise en commun.

Quoique moins nombreux, nous avons continué à nous rencontrer et à réfléchir ensemble. En 2013 nous avons conçu une série d'interventions artistiques qui cherchaient à interagir avec les gens dans deux domaines : les aires de loisirs et la voie publique.

Dans une ville venant de sortir d'un conflit interne aussi fort, l'espace public devient, par moments, un lieu d'affrontement. La ville ne cesse de grandir. Son expansion ne suit aucun plan de développement intégral urbain. L'action des autorités municipales a toujours obéi plutôt à des préoccupations pragmatiques et immédiates. On préfère donner la priorité aux bâtiments – immeubles d'appartements, bureaux – au détriment des espaces publics, parcs et autres zones d'intérêt commun. Ces derniers, de même que les zones intangibles, comme la mer, les falaises, les lieux archéologiques, se trouvent pris au cœur d'un affrontement entre le public et le privé. (*¿Emergentes?*, 2013)

Nous remettons en cause le statu quo sur les espaces publics et privés en agissant justement sur des lieux où les frontières entre le privé et le public étaient floues. C'est ainsi que nous avons par exemple réalisé une intervention dans le district de Chorrillos qui a consisté en la délimitation et l'occupation pendant quelques heures d'une partie des falaises, du quai des pêcheurs, de la jetée et de la mer.

Le processus de privatisation ne cesse de s'accroître. Actuellement le secteur privé cherche à s'emparer des falaises et des plages du bord de mer (Costa Verde), mettant sous pression des espaces qui sont en principe publics et utilisés de manière démocratique.



Le quai des pêcheurs côtoie les bâtiments modernes du club « Regatas », l'un des plus exclusifs de Lima, situation qui rend immédiatement visible les clivages sociaux et économiques issus de l'époque coloniale.

Les falaises, pourtant un patrimoine naturel, sont également très convoitées par les acteurs privés. Des immeubles ont été construits tout au long de la côte entre San Miguel et Barranco. Quarante-vingt-cinq d'entre eux mettent en péril la Costa Verde. D'après le journal *El Comercio*, uniquement le 30% des constructions formelles sont contrôlées par les inspecteurs municipaux (Almenara, 2017).

Revenant au collectif *¿Emergentes?*, il est possible d'affirmer que nos œuvres sont nées d'un processus d'échange et de fusion d'idées, ce qui ne peut être obtenu qu'à travers l'apprentissage de l'écoute, l'acceptation des différences dans notre façon de penser et de concevoir le monde et l'art, ainsi que la prise en compte des différentes manières de comprendre, traiter et agir dans un contexte donné, face à la réalité.

En comparant ceci avec le processus de construction d'une communauté, selon la définition d'Helguera (2011), un collectif d'artistes pourrait être considéré comme un autre exemple de communauté, créée à partir de la conjonction d'intérêts communs. Ainsi, nos projets d'intervention dans l'espace public ont été des expériences collectives et celles-ci ont engendré un groupe social temporel.





3.3.3 PROJET COLLECTIF : TIPINEMA - GENÈVE 2016-2018

À Genève, le Master TRANS- que j'ai rejoint demandait la réalisation d'un projet collectif avec d'autres camarades de classe. J'ai choisi de travailler avec des étudiant-e-s qui avaient proposé un projet de cinéma, Laura Rivanera et Greg Clement, puisque j'avais moi-même une expérience dans le domaine.

Nous avons démarré avec des ateliers de cinéma à ArtLib, un espace culturel à la charge de l'école et de la Mairie du Vernier, dans le quartier des Libellules³⁸. Genève possède une offre culturelle assez ample et complète. Par ailleurs, la plupart des quartiers de la ville possèdent une structure appelée « Maison de quartier », qui organise des activités pour tous les publics et tranches d'âge. Ces deux états de faits ont pour conséquence que l'offre qui peut être développée à ArtLib peine à se différencier de ce qui est offert par les autres espaces du quartier et par la programmation culturelle de la région. Personnellement, je pense que ceci a été l'une des causes du peu de succès en terme de fréquentation de la plupart des propositions développées par les -e-s du Master dans cet espace..

Avec Tipinema, en tant que collectif, nous avons décidé de travailler dans l'espace public, permettant la participation libre des habitants du quartier, sans horaires ni inscriptions.

Nous avons choisi un endroit visible où l'on pouvait commencer à construire une structure en bois, un espace qui devait nous permettre d'expérimenter et d'avancer de manière créative par tâtonnement. L'idée en était d'intégrer les enfants du quartier dans ce processus, y compris dans l'élaboration même du projet. Les enfants ont ainsi commencé à participer des différents l'élaboration d'une structure qui par la suite est devenue le Tipinema.

A mon avis, il est plus intéressant et enrichissant de travailler en collectif dans l'espace public pour réaliser des interventions artistiques car cela permet de prendre des risques et d'expérimenter de nouvelles pratiques grâce à la complicité induite par le travail en équipe;

Nous mettions en pratique des exercices de recherche et d'expérimentation dont le fonctionnement était testé en cours de route. Nous partagions l'envie commune de quitter l'espace de la galerie, de réfléchir au contexte de notre action pour de tenter de le dynamiser, de créer une communauté d'échanges, en réponse aux six années de formation où l'artiste était envisagé comme un individu isolé du monde dans son atelier.

Après 2013, deux résidences proposées par l'organisation Hawapi³⁷ (qui cherche à produire des expériences de terrain en vue de la création de projets artistiques dans des zones de conflit) ont été actives.

(37) "HAWAPI is an independent art event, which takes artists to remote and often overlooked locations in Peru to create site-specific public interventions, murals and performances. Each year we bring together a group of artists, academics and socially engaged individuals from a diverse range of practices to create public interventions in locations affected by specific social, political or environmental issues" (<https://www.hawapi.org>)

(38) Les Libellules est un quartier populaire à la périphérie de Genève

Tout comme dans les exemples décrits plus haut, ce collectif, formé à partir d'intérêts communs, peut être considéré comme une petite communauté, une communauté d'artistes. Nous avons l'intention de créer des groupes sociaux temporaires à partir de l'expérience de la construction du Tipi. Ces groupes étaient constitués par les enfants qui, chaque semaine, se retrouvaient autour du projet de manière informelle et dans une composition variable. Leur participation pourrait ainsi être analysée comme un exemple de ce que l'artiste socialement engagée Suzanne Lacy (1995) décrit comme une interactivité de l'audience. Pour illustrer ce terme, elle utilise un schéma de cercles concentriques qui permettent un mouvement d'aller-retour entre l'audience et l'œuvre. L'audience s'implique donc à différents niveaux tout au long du projet.

Les échanges autour de la définition du Tipi se sont poursuivis : comment chacun le percevait ? Que pourrait-il se passer à l'intérieur et dans quelle dynamique ? Où doit-il être construit ? Doit-il être mobile ? Nous avons ensuite décidé de continuer la construction nous-même avec du matériel de récupération, ce qui devait lui apporter une singularité : Il était important pour nous que les gens puissent s'identifier avec l'objet construit, que la structure attire les gens. Le matériel de récupération possède une charge symbolique et le fait de construire nous-même ajoute encore à cette charge. Il était important pour nous de garder une structure précaire pour défendre l'idée que l'on peut faire de l'art avec peu de budget, de la créativité et une force collective. Nous avons récupéré et cousu des anciens toiles de Laura Rivanera, l'une des membres du collectif. Le Tipi peut ainsi devenir, au fur et à mesure, un objet, une œuvre, un projet, un dispositif.



Bien que nous venions d'univers et de contextes différents, nous avons manifesté l'intérêt commun d'élargir notre rôle en tant qu'artistes en mettant la création collective, l'expérience et le processus au cœur de l'œuvre ou du projet. Avec ce projet, nous concrétisons notre désir commun de combiner le processus créatif et le processus pédagogique dans un espace non formel. S'ajoute à cela l'envie de quitter le circuit artistique habituel et d'expérimenter d'autres formes de production artistique, tout en nous rapprochant d'un public éloigné du monde de l'art.

Le Tipinema accueille des projets qui montrent une grande manière de faire et de comprendre l'art, ainsi que de mener une action pédagogique.



Nous sommes un collectif
Nous sommes des artistes
Somos una mezcla unida

On s'intéresse aux pédagogies alternatives
aux écoles mobiles et éphémères
aux espaces informels d'apprentissage
La escuela de la calle

On croit au pouvoir invisible de las relaciones
à l'art au service del pueblo
à la création colectiva

on croit au pouvoir des objets
nous incluons la récup' dans le processus de création
nous pratiquons un artisanat intuitif
déconstruire pour construire différemment

(Laura, Greg, Isabel)

Ce manifeste a été écrit par les membres du collectif pour l'inauguration du projet Tipinema, afin d'expliquer notre posture artistique.



CHAPITRE IV

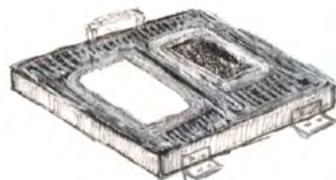
4.1 LE DÉSAPPRENTISSAGE COMME CONSTRUCTION ÉDUCATIVE : POURQUOI NE PENSONS-NOUS PAS L'ART DIFFÉREMMENT ?

Les deux mots-clés de la pédagogie que je cherche à pratiquer sont « désapprendre » et « déconstruire ». Lorsque l'on cherche à apprendre quelque chose de différent, qui représente une rupture avec le moule précédent, il nous faut désapprendre, nous défaire de nos habitudes, de nos préjugés, de la façon dont nous avons appris, afin de faire une place pour accueillir l'élément nouveau. On peut définir « désapprendre » de plusieurs manières : méthode qui permet de mettre en doute ce que l'on connaît ; manière d'exercer le doute sur ce qui apparaît comme étant « logique », « vrai », « cohérent » ; mécanisme critique d'autoréflexion ; processus d'autoformation, individuel et/ou collectif ; déplacement des concepts acquis. Alfonso Cornella dit à ce propos : « Il ne s'agit pas d'oublier ce que nous savons, mais de ne pas en être ses esclaves. »

La capacité à désapprendre, alors, se traduit par notre capacité à transformer des expériences vécues dont on ressent qu'elles ne nous ont rien apportées, en quelque chose de positif et de constructif ; la capacité d'inventer de nouvelles manières de construire des connaissances à partir des lacunes laissées par notre éducation, remettant en cause la manière dont on a appris jusqu'alors. Désapprendre implique le développement d'une capacité proactive et créative, orientée vers la transformation et nécessite une bonne capacité de discernement.

On peut trouver des liens entre cette notion de « désapprentissage » et l'approche constructiviste de la pédagogie. Ainsi, María del Carmen Gonzáles, curatrice éducative de la collection Patricia Phelps de Cisneros, explique le constructivisme pédagogique de la façon suivante : « Celui qui apprend se trouve immergé dans un processus de construction, déconstruction et reconstruction permanents des connaissances, sur la base d'expériences antérieures et de nouvelles connaissances. » Cette affirmation coïncide avec l'une de celles qui ont été énoncées plus haut, qui considère le désapprentissage comme un processus d'autoformation individuel et/ou collectif. En d'autres termes, « apprendre est un processus actif dans lequel la production du sens s'obtient à travers l'interaction et l'expérience, lesquelles sont utilisées pour la construction des sens nouveaux » (Gonzáles, 2011).

Dans ce chapitre, je souhaite parler de la façon dont les interactions, comme les « non-interactions », m'ont aidé à désapprendre, me permettant de construire les bases pour l'acquisition de « sens nouveaux » alors que je concluais mes études dans la faculté d'art.



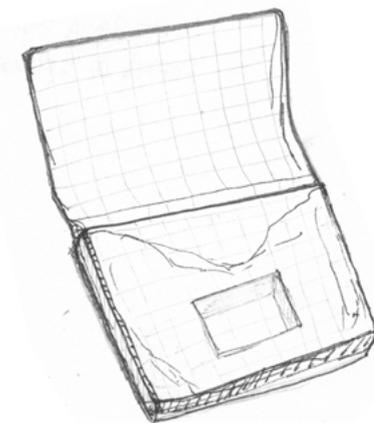
La rigidité d'une institution éducative ou d'un système, voire d'un professeur, qui ne stimule pas l'interaction avec le monde extérieur et/ou le contexte, nous empêche d'élargir notre vision du monde et, donc, de compléter notre construction des savoirs. Paulo Freire, dans son ouvrage *Pedagogía del oprimido* [Pédagogie des opprimés], affirme que « l'éducateur qui aliène l'ignorance, reste sur ses positions, fixes, invariables. Il sera toujours celui qui sait, tandis que les apprenants seront toujours ceux qui ne savent pas. La rigidité de ses positions nie l'éducation et la connaissance comme des processus de recherche. » (1968, p.52)

Ces processus de recherche et d'exploration sont, cependant, indispensables pour la construction de soi. Le concept de désapprentissage nous conduit à notre tour à douter des positions invariables – des enseignants ou des institutions – que dénonce Freire.

Je voudrais à présent mentionner trois points importants en rapport avec la construction des projets d'art socialement engagés.

Premièrement, il faut souligner l'importance de la collectivité dans les écoles d'art, qui peut ouvrir des espaces de dialogue, de critique et d'interaction (espaces qui doivent être soutenus par les institutions), et devenir ainsi un élément moteur dans la création de ce type de projets. Deuxièmement, se questionner sur la professionnalisation de l'artiste et, par conséquent, le rôle de l'artiste dans la société.

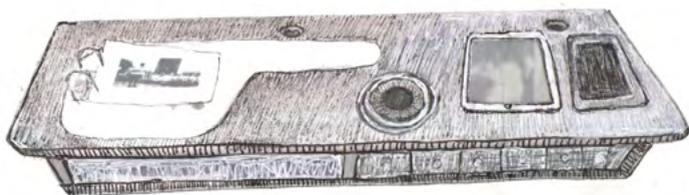
Dans quelle mesure la formation pousse-t-elle l'artiste à réfléchir sur son rôle et son avenir professionnel ? Troisièmement, comment peut-on « penser » l'école différemment aujourd'hui et comment agir sur le changement de la société depuis l'éducation.



4.2 EXPÉRIENCES DE DÉSAAPPRENTISSAGE L'ÉCOLE D'ART PUCP

“La función del buen arte es justamente la de ser subversivo. El buen arte se aventura en el campo de lo desconocido; sacude los paradigmas fosilizados, y juega con especulaciones y conexiones consideradas “ilegales” en el campo del conocimiento disciplinario. El enfoque que se reduce a la fabricación de productos evita estos temas; se confirman las estructuras existentes y la sociedad permanece calma y embotada. Se genera así lo que me gusta llamar el artevalium”

« La fonction du bon art c'est, justement, d'être subversif. Le bon art se lance dans le domaine de l'inconnu, se débarrasse des paradigmes fossilisés, et joue avec des spéculations et des connexions considérées "illégales" dans le champ des connaissances disciplinaires. L'approche qui réduit l'art à la fabrication de produits, évite ces enjeux ; les structures existantes sont confirmées et la société reste calme et émoussée, générant ainsi ce que j'appelle "l'artvalium". »
(Luis Camnitzer, 2007)⁴⁰



(40) La enseñanza del arte como fraude.

Conférence à l'université de Los andes, Bogota, Colombie 2007.

Il a été inclus dans la publication Cuadernos Grises n ° 4 : Educar Arte / Enseñar arte (département artistique, Uniandes, Bogotá avril 2009), sous le titre Conférence II, et également dans [Esferapública], 21 mars 2012. En 2016 dans la publication : Agítese Antes de Usar (Desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina / Déplacements éducatifs, sociaux et artistiques en Amérique Latine)

Au Pérou, la plupart des mes collègues artistes qui ont eu le privilège d'aller à l'université entrent dans l'enseignement. Certains font des études complémentaires de conception graphique, d'autres travaillent dans la restauration des Œuvres d'art ou font des travaux de commande. Chacun trouve sa voie, plus ou moins intuitivement, puisque l'école ne prépare pas ses étudiant-e-s pour s'insérer dans la vie réelle. On est amené, par la force des choses, à se partager entre des travaux « alimentaires » et le besoin de travailler sur sa propre recherche artistique.

À l'époque où j'étudiais au Pérou, les cours théoriques étaient basiques. Les séminaires qui m'intéressaient faisaient partie des cours en option et n'était donc pas représentatifs de l'orientation de la formation. Maintenant que j'ai l'occasion de suivre une formation en Suisse, il m'est possible, avec la distance, de juger du niveau éducatif des écoles d'art au Pérou. Les différences sont patentes depuis le programme des cours jusqu'aux opportunités de dialogue avec les camarades.

Nous n'avions jamais par exemple des sessions critiques collectives ; les espaces formels de critique étaient invariablement organisés par les professeurs ; les jurys se déroulaient à huis-clos... Ceci ne faisait que renforcer la conception du professeur détenteur du savoir : finalement, il n'y avait que lui qui pouvait émettre une critique légitime. On s'aperçoit que même s'il s'agissait d'une école d'art et qu'elle était censée être un lieu dédié à l'épanouissement de la créativité, le système continuait à être vertical et académique.

Malgré tout, le fait de partager des espaces communs et de passer presque dix heures ensemble cinq jours par semaine nous permettait, d'une façon ou d'une autre, de former une communauté qui se distinguait par des rapports de coopération et de solidarité très forts.

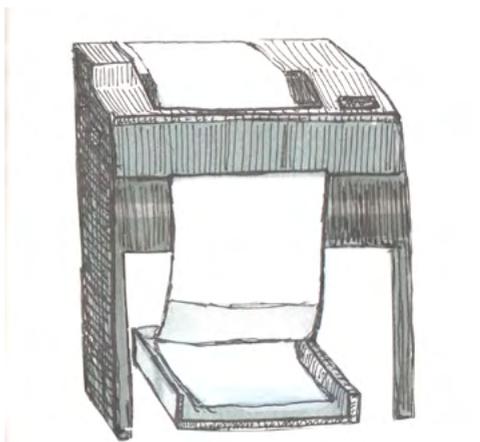
Je pense que l'école devrait prendre appui sur cette force, plus consciemment. L'école devrait être un espace où la communauté d'étudiant-e-s puisse s'épanouir et occuper une place importante. C'est en collectivité, à travers les échanges horizontaux, que l'on apprend le plus. C'est bien souvent de tels échanges qui nous manquent dans nos parcours d'étudiant-e-s et d'artistes.

La dynamique propre aux espaces collectifs que je défends favorise le désapprentissage, car c'est dans l'échange, la discussion, la conversation, la critique constructive et grâce au regard de l'autre que nous apprenons de lui et désapprenons de nous-mêmes.

C'est dans cette perspective que certains de mes camarades et moi-même, avons formé le collectif *Emergentes* ? Nous avons grand besoin d'un espace de liberté en dehors du cadre de l'école et de toute instance formelle.

Max Hernández Calvo (2016), curateur et professeur péruvien, a dressé un bilan des initiatives développées par des étudiant-e-s des trois dernières promotions de la Faculté d'art PUCP. Hernández décrit trois initiatives qu'il décrit comme « activités anti-académiques » et qui reflètent bien l'intérêt des étudiant-e-s à avoir une influence directe sur les enseignements dispensés. Deux de ces initiatives demandent explicitement un espace d'échange et de libre discussion, ainsi que des séances de critique entre pairs au cours de la formation. Hernández voit dans ces initiatives le désir des étudiant-e-s de détenir le pouvoir de la classe et de guider leurs propres apprentissages. Il évoque les difficultés d'ordre bureaucratique qui empêchent ces initiatives de prospérer et d'être valorisées.

Je pense qu'il faut aller plus loin et réfléchir au le sens de ce besoin d'émancipation dirigée vers un changement structurel du système de formation actuel, plutôt que vers la création, comme on l'observait il y a quelques années, d'espaces extérieurs à cette institution. Il est crucial de se demander quelles sont, à l'heure actuelle, les priorités à l'œuvre dans les programmes de formation des artistes. Pour quelle raison les étudiant-e-s doivent-ils lutter contre la bureaucratie de l'école afin de jouir d'un espace de débat et de réflexion ? Cela ne devrait-il pas cela être un élément essentiel de la formation ?



Eduardo Molinari (2016), en parlant de son expérience comme professeur et artiste à Buenos Aires, raconte comment, après avoir identifié les lacunes de sa formation, il s'était mis à créer des projets qui jetaient des ponts entre l'art et la politique. Il propose d'utiliser les outils pour effectuer des recherches dans d'autres disciplines afin de contribuer, de cette façon, à produire un autre type de connaissances et d'analyse, en lien avec l'histoire et la politique. Il énonce la nécessité d'inclure dans les programmes de formation des projets permettant aux élèves de se connecter avec la dimension communautaire de la société. Finalement, Molinari relève qu'il y a, dans les écoles d'art, des difficultés à repenser le profil de l'artiste et à véritablement prendre en compte les problèmes d'insertion professionnelle.

4.3 EXPÉRIENCES DE DÉSAAPPRENTISSAGE ET DE DÉ-FORMATION: L'ENSABAP⁴¹

En 2012, j'ai commencé à enseigner à l'ENSABAP. Grâce à cette expérience, j'ai été témoin, une fois de plus mais avec un point de vue différent, des clivages sociaux du pays et du manque d'engagement fait par l'État envers l'éducation publique. Les différences sociales produisent une inégalité quant aux opportunités professionnelles et le système éducatif péruvien met cela en relief de façon frappante⁴².

Cette même année était mis en place un changement dans la structure de la formation, pour favoriser le profil d'artiste-chercheur. Ce changement a révélé des contradictions car l'École des Beaux Arts était plutôt reconnue jusqu'alors pour sa formation technique de haut niveau (meilleur que celui offert par la PUCP) alors qu'au niveau théorique de grands manques se faisaient sentir.

Il faut noter que si l'avant-garde de l'art péruvien la seconde moitié des années 1970 est issue de l'École Nationale des Beaux Arts (ENBA, à l'époque), l'École a ensuite été frappée par la crise économique. En effet, le 19 juin 1977, il s'est produit au Pérou un important mouvement de grève dont les répercussions ont été considérables, la dictature militaire ayant été poussée à organiser des élections à une Assemblée Constituante. Celles-ci ont eu lieu l'année suivante et étaient vues d'un bon œil par la plupart des groupes de gauche.

(41) ENSABAP - Escuela Nacional Superior Autónoma de Bellas Artes del Perú avant ENBA

(42) (Encinas, 2003) "The differences between the quality of education in private and state universities is huge; consequently, students who study at a private university are in a much better position to compete and get a good job. State universities also face the problem of investment in infrastructure, material education, research, staff salaries, etc, among other problems. Not all universities are labour market oriented and some careers that are offered are saturated, with a very low possibility of getting a job". En : "Peruvian Youth - their thoughts about the future in Lima and Ayacucho - and the reality of poverty.

Cependant, la réussite de la grève a eu comme contrepartie l'adoption de mesures répressives de la part des militaires au pouvoir. Lorsque l'ENBA, la plus prestigieuse école d'art du moment, a été occupé par les étudiant-e-s, la police a réagit avec violence et vingt étudiant-e-s ont été arrêtés.

Suite à ces événements, les étudiant-e-s se sont mobilisés et ont commencé à explorer de nouvelles formes de travail et à produire des images (notamment des gravures) afin de mettre en évidence à la fois leurs demandes et la réponse brutale de l'État. Ces manifestations artistiques, comme d'autres protestations de cette période, étaient l'expression de la conjoncture sociale. Certaines étaient associées à des mouvements de gauche, dont le rapprochement politique a débouché sur la création d'un Comité de travailleurs de l'Art et de la Culture qui appuyait le Front ouvrier, paysan et étudiant populaire (FOCEP).

C'est alors que des artistes reliés à E.P.S. Huayco, en solidarité avec le conflit de l'ENBA, ont produit des gravures contestataires en xylographie. Les affiches de Juan Javier Salazar, essayaient, par exemple, d'articuler les revendications des différentes écoles. Armando Williams, également étudiant à l'ENBA, a quant à lui produit une affiche qui montrait de façon dramatique la façade de l'École (Buntinx, 2005).

Dans les années 1970, l'avant-garde a construit un langage nouveau, en rupture avec les formes conventionnelles, et a bousculé le circuit artistique traditionnel, en préférant l'espace public au cube blanc.

En 2001 et 2007, les étudiant-e-s de l'École des Beaux-Arts ont occupé, de nouveau, les locaux, suite aux problèmes d'ordre bureaucratique qu'ils affrontaient, dont la cause n'était autre que l'abandon par l'État de ses responsabilités. En effet, toute modification des cursus ou des règlements devaient passer par Ministère de l'Éducation et les demandes y stagnaient pendant des mois, ce qui se traduisait, à l'École, par une paralysie des activités.

Il faut prendre en compte aussi les contradictions internes à l'École, où les professeurs du syndicat défendaient le maintien d'un système académique, traditionnel et conservateur, tandis que les professeurs plus jeunes, membres de l'association de professeurs de Beaux Arts, cherchaient à ouvrir « l'institution à une conception de l'art en accord avec les conditions actuelles » (Ramos, 2009).



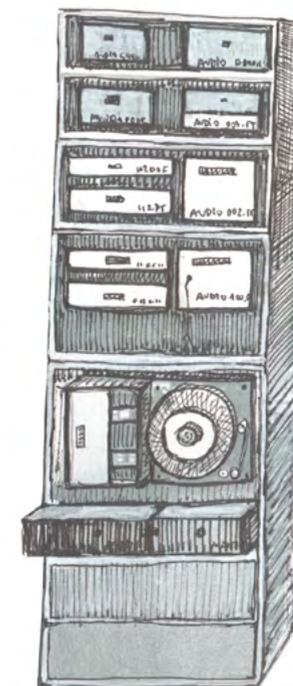
Mais l'histoire remonte à l'époque qui précède l'occupation de 1977, lorsque José Bracamonte est devenu directeur de l'École et a tenté de moderniser l'orientation de celle-ci. À cette époque, une commission de sept spécialistes avait émis un rapport accusant l'éducation artistique, dans le pays, de promouvoir « une interprétation de l'art et de l'artiste dans la société en désaccord avec les exigences actuelles » (L. Freire, 1975)⁴³. L'un des cours qui avait généré le plus de polémique était celui que Mariotti avait proposé (voir le chapitre précédent).

En 2016, alors chargée du cours d'Éducation artistique dans cette école, j'ai eu l'occasion de constater que, malgré toutes les tentatives du passé, la conception traditionnelle restait prédominante. La formation conservait une approche académique et était centrée sur la production d'objets. L'apprentissage des techniques et des savoir-faire était donc mis en avant, tandis que le développement de la pensée critique n'occupait qu'une place secondaire. Le système mis en place était très similaire à celui de la PUCP.

L'ENSAPAB et la PUCP sont les deux écoles qui forment des professeurs d'art à Lima. Le cursus conduisant au diplôme distingue deux domaines : d'une part la pratique artistique et, d'autre part, la théorie. Dans les faits, cela se traduit par le prédominance de la maîtrise des techniques plastiques dans les parcours des étudiant-e-s. A aucun moment il n'est proposé aux étudiant-e-s d'intégrer pratique et théorie. La conception sous-jacente en est que la mission d'un professeur d'art est d'apprendre à ses étudiant-e-s un certain nombre de techniques. L'éducation est toujours basée sur un principe de transmission de connaissances propre à une éducation traditionnelle.

Luis Camnitzer (2007), dans son article « La enseñanza del arte como fraude » (Enseignement de l'art : une escroquerie) affirme que « la fraude » se produit à partir de « la conception disciplinaire de l'art, qui définit celui-ci comme un moyen de production ». Et il poursuit : « Dans la mesure où apprendre à quelqu'un à fabriquer des produits est une activité relativement facile et agréable, on peut avoir la tentation de s'y installer confortablement (...) Les processus de transmission de l'information, s'accommodent d'un modèle de pédagogie autoritaire. Comme le disait Paulo Freire (1968), le professeur est comparable à une banque qui possède et distribue l'argent selon ses critères. Dans la salle de classes, l'argent c'est l'information. Finalement, ce type de rapport de forces minimise toute possibilité de rébellion. » Paulo Freire (1968), considère que la parole est action, dit que « les hommes ne sont pas forgés par le silence, mais par la parole, le travail, l'action et la réflexion ».

Dans le milieu éducatif les artistes-enseignants sont souvent considérés comme des artistes frustrés. Il faut à mon avis au contraire revendiquer la validité et la valeur de l'intégration des rôles d'enseignant et d'artiste notamment dans la mise en place de projets artistiques adressés à des publics spécifiques.



(43) cit. Buntix 2005 en Documentos Huayco, Luis Freire. «¿No existe una plástica peruana ?» La Prensa. Lima : 9 de agosto de 1975. p. 17

4.4 EXPÉRIENCES DE DÉSAAPPRENTISSAGE ET DE DÉ-CONSTRUCTION

Je vais ici analyser une conversation menée par d'ancien étudiant-e-s des écoles d'art visuel à Lima, publiée dans la revue *Ansible* sous le titre « El desencantamiento del arte » [Le désenchantement de l'art] (2017). Ce groupe discute sur l'avenir des étudiants diplômés des écoles d'art péruvienne. Voici un extrait de leur échange :

Alfredo Bernal : Mettons qu'un professionnel est quelqu'un qui vit de son travail dans un champ spécifique. Pour tous ceux, ici, qui ont eu des expériences de travail, peut-on vivre de l'art ?

Rox Monteverde : (...) nous sommes nombreux, et, il y a peu d'espaces (d'exposition).

Mariana Román : Nous centrant sur Lima (...) Combien parmi vous réussissent à vivre uniquement de la vente ?

Rox Monteverde : En tant que producteurs ?

Rafael Nolte : Bien sûr (...) des artistes qui travaillent exclusivement comme artistes, il doit y en avoir très peu.

Alfredo Bernal : (...) le fait d'avoir suivi des études d'art qui t'ont formé pour être producteur débouche sur un travail de producteur.

Adriana Bickel : Cela me surprendra toujours, cette naïveté de ne pas savoir comment fonctionne le domaine dans lequel tu vas t'insérer après tes études. On ne connaît rien des collections, des pratiques curatoriales, ou de la médiation de projets, rien.

Rafael Nolte : Je ne pense pas qu'il est positif qu'une école d'art soit isolée des galeries ou du monde de l'art.

Mariana Román : Pour moi, il est important de s'exprimer à partir du contexte où l'on a vécu et de réaliser des projets sur des thèmes qui nous touchent, ou faire une recherche dans une institution. Je pense qu'il ne faut jamais perdre de vue cette perspective.

Kenji Quispe : Dans les trois écoles (Beaux Arts, Corriente Alterna et la Faculté d'Art de la PUCP) il y a eu un changement de cursus en 2010 et en 2011. Aux Beaux Arts, ce changement a orienté les études vers un profil d'artiste-chercheur. Dans la PUCP, je me demande ce que cela a donné.

Raúl Silva : Oui, on a essayé, mais le virage a été un échec.

Adriana Bickel : Je crois qu'en tant qu'institutions de formation artistique, nous n'avons finalement pas une idée claire de comment nous y prendre pour former les jeunes.

Cette discussion fait apparaître des questions intéressantes sur le rôle de l'artiste et sur la professionnalisation de l'art. On s'aperçoit que la plupart des questionnements qui étaient ceux des décennies passées sont encore présents aujourd'hui et que les problèmes restent donc intacts.

Comme nous l'avons vu, les écoles forment en général avant tout des producteurs d'objets et n'encouragent pas l'approche collective. Que pouvons-nous faire en tant qu'artistes ?

Nous nous demandons où exposer, où vendre, où nous insérer, mais dans quelle mesure nous interrogeons-nous sur le public que nous visons, c'est à dire, les gens avec qui nous voulons collaborer pour produire un projet artistique ? Quel public nous intéresse-t-il ? Quel type d'art voulons-nous faire ?

L'Avant-garde de 1970 a marqué un tournant dans la formation de collectifs d'art au Pérou. Les artistes de cet Avant-garde – qui ont développé l'essentiel de leur travail en lien avec le contexte dans lequel ils évoluaient, à travers des actions qui cherchaient l'intégration des arts dans la société et qui se positionnaient face à la conjoncture politique – ont cherché à transformer le système de l'art à sa source, en agissant dans les écoles d'art, où ils ont proposé des changements pour que les artistes soient mieux préparés à travailler de manière contextuelle et engagée.

4.5 INITIATIVES ARTISTIQUES DE DÉSAPPRENTISSAGE ESCUELA LIBRE DE ARTE : UNE INITIATIVE DES JEUNES ARTISTES (2012)

Dans le cadre de ma recherche, j'ai rencontré et interviewé Italo Flores - cofondateur du projet Escuela Libre de Arte (ELA) démarré à Lima en 2012. Cette interview transcrite et traduite ici a été réalisée à Lima en décembre 2017.

« ELA est un espace consacré à l'échange, à la diffusion et à l'enseignement des arts dans toutes ses manifestations. ELA est né de l'initiative d'un groupe d'artistes plasticiens professionnels et autodidactes. L'école cherche à créer une plateforme de développement, d'investigation, de débat et d'interaction autour de la production artistique. ELA cherche à devenir non seulement un espace d'où vont émerger des esprits potentiellement créatifs, mais se propose d'être le point de ralliement des collectifs et des groupes divers qui travaillent en faveur du développement de l'art au Pérou et, pourquoi pas, à l'étranger. L'espace ELA est donc un laboratoire alternatif aux institutions d'enseignement vertical, qui développent des cursus erronés, des institutions obsolètes et peu innovantes, manquant d'expérimentation et d'apport collectif. »⁴⁴

IG : Comment ce projet est-il né ? Pourquoi l'avez-vous appelé « école » ? Quelles lacunes votre formation artistique vous a-t-elle laissées ?

Ítalo Flores : Le projet a commencé comme une réunion d'amis, des gens de la même génération venant d'institutions différentes, mettant de côté les préjugés. Au début il n'y avait que des plasticiens. Je crois qu'on ressentait tous à peu près la même chose : on n'était pas satisfaits de la formation que nous avons eue, on y constatait des lacunes et un besoin urgent de combler celles-ci en appelant à de nouveaux moyens. C'est autour des besoins éprouvés que des liens se sont créés. Notre école est née en réponse à cette problématique commune. Pour nous, l'éducation qu'offraient les institutions était trop individualiste, tout le contraire du travail et de la vie en communauté.

Ce projet découle d'une initiative précédente appelée « Galería ambulante » [Galerie ambulante], créée par des élèves de l'École des Beaux Arts qui travaillait à Barrios Altos. Seul point négatif : on partageait physiquement l'espace avec la police du quartier. En plus des horaires d'entrée et de sortie, la police contrôlait aussi les idées. Aujourd'hui, à ELA, ce n'est pas comme cela, il n'y a pas de contraintes d'horaires. Mais, la répression est encore là quand on expose de l'art politique.

Ma politique vise l'éducation : comment puis-je être contestataire, comment puis-je m'opposer au système tout en proposant une alternative pour des gens qui souhaiteraient s'exprimer, tout simplement, ou apprendre. Il y a des gens qui n'ont pas suffisamment de ressources [pour se payer une formation]. Nous, nous avons des prix accessibles pour ces personnes.

(44) Pris du Fan Page Facebook ELA-Escuela de Arte Libre / École d'art libre <https://www.facebook.com/ElaEscuelaLibre/>

4.6 DÉSAPPRENDRE ET DÉSObÉIR

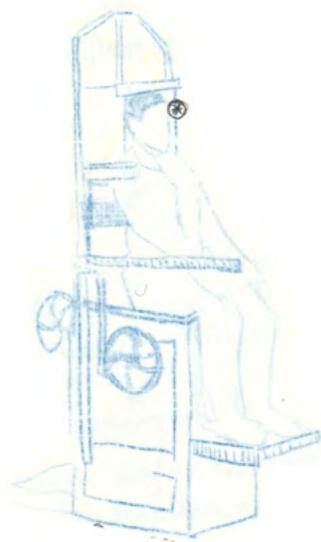
Finalement, après l'examen des entretiens faits pour cette investigation, il ressort que l'une des raisons qui a motivé la plupart des jeunes artistes à rechercher une pratique artistique différente, engagée, libérée de l'emprise de la structure qui a marqué leurs apprentissages à l'école d'art, c'est la recherche de la collectivité. Cette recherche est, nous le voyons, le moteur de la création et de la survie dans le monde de l'art, tout en permettant à chacun de rester fidèle à ses positions et à ses passions.

Ce qui, dans le passé, avait caractérisé et donné naissance à ce type de pratiques, était l'urgence de prendre position dans le débat politique, le besoin de s'exprimer à travers l'art, et de s'engager citoyen ; les actions entreprises et le positionnement ferme des artistes avaient réussi à changer l'art. Je me demande combien de tout cela nous avons perdu.

Dans la formation artistique aujourd'hui au Pérou, on rencontre encore les mêmes obstacles que ceux décrits plus haut : manque de modernité des cursus, conception étriquée du rôle de l'artiste et de ses champs de professionnalisation potentiels, lourdeur de la bureaucratie, l'inertie et le manque de moyens financiers (comme pour l'ensemble du système scolaire).

C'est la raison pour laquelle beaucoup d'étudiant-e-s mettent encore en pratique la désobéissance et le désapprentissage. Leur pratique, comme dans le passé, implique la recherche de nouvelles manières de construire et d'échanger des connaissances et suscite l'engagement.

De façon plus générale, la pratique de la désobéissance et du désapprentissage pourrait être vu comme une voie possible pour faire face à de nombreux obstacles et problématiques de manière créative.



CHAPITRE V

5.1 UN ART DE RE-ACTION SOCIAL : À LA RECHERCHE D'UN ART SOCIALEMENT ENGAGÉ LOCAL

5.2 CITOYENNETÉS ET IDENTITÉS

Luis Camnitzer (2008) analyse et compare le conceptualisme des années 1960 et 1970 en Amérique Latine et aux Etats-Unis afin d'établir que le conceptualisme latino-américain doit être « compris dans son propre contexte et en aucun cas comme un phénomène dérivé des modèles européens ou nord-américains ». C'est dans ce sens qu'il est essentiel pour moi d'explicitier les contextes particuliers qui nous définissent en tant que citoyens et qui caractérisent les pratiques artistiques locales. Les artistes latino-américains ont utilisé le conceptualisme comme « un outil qui leur servait à questionner la nature même de l'art ainsi que son rôle de réponse face aux besoins de la société et dans les moments de crise, en lien avec la poésie et la pédagogie ».

Manuel Borja-Villel, directeur du Musée Reina Sofía dans le cadre de l'exposition « Perder la forma humana. Una imagen sísmica de los años 80 en América Latina » [Perdre la forme humaine. Une image sismique des années 80 en Amérique Latine], note que « l'activisme artistique latino-américain atteint son degré le plus haut alors que sa présence était constante dans la sphère publique dans des contextes marqués par la violence, l'obscurité institutionnelle ou la disparition d'êtres humains ». Dans ce contexte « les artistes prirent conscience du sens de l'urgence, du concept déjà historique de "situation" et tentèrent de rendre visible tout ce qui demeurait occulte sous le contrôle féroce des États militaires ou celui de ténébreuses institutions : la violence, le conflit social, la liberté des individus ». (2012, p.7)



Emilio Tarazona (2005), dans son livre *Accionismo en el Perú* [L'actionnisme au Pérou], propose un recueil des actions artistiques qui se sont produites au Pérou entre 1965 et 2000. Il montre comment l'influence du contexte politique a amené beaucoup d'artistes à créer des projets expérimentaux qui réagissent à celui-ci.

QUE SIGNIFIE « RÉAGIR SOCIALEMENT » ?

POURQUOI EST-IL IMPORTANT DE PARLER DU
CONTEXTE PARTICULIER QUI ÉTÉ À L'ORIGINE DE
PRATIQUES CONTESTATAIRES ET ENGAGÉES ET
D'EN CONNAÎTRE LES MOTIVATIONS ?

QUELLES PRATIQUES ENGAGÉES DEVRAIENT
AVOIR LIEU AUJOURD'HUI ?

Ces projets ou ces actions constituent, également, des ponts entre l'art et la société. Les exemples présentés sont des groupes comme « Paréntesis », « E.P.S. Huayco », « Los bestias » ou « NN », tous des collectifs qui ont cherché des réponses à la violence et au terrorisme, qui se sont intéressés aux particularités du travail collectif et qui ont expérimenté « dans la sphère socio-politique, une conscience critique et participative », tout en montrant, dans le champ artistique, une volonté de mettre en valeur « les supports matériellement précaires et fragiles ».

Dans le chapitre II, j'ai proposé une introduction à la naissance de la pensée engagée en Amérique Latine en soulignant l'importance qu'avait eu la Théologie de la libération dans le surgissement de celle-ci. J'ai également passé en revue plusieurs projets à caractère social de types variés (médiation culturelle, éducation et l'art) en essayant de dégager quelles avaient été les conditions nécessaires à leur réalisation : engagement social, construction d'une communauté et/ou d'un groupe social temporaire, importance de la collectivité comme moteur pour la construction des connaissances et le désapprentissage comme méthodologie.

Il faut aujourd'hui continuer à repenser le positionnement et l'engagement social de l'artiste en fonction de son contexte d'action, informé de l'histoire des pratiques artistiques contextuelles.

L'expression « social turn » apparaît pour la première fois dans l'article de Claire Bishop (2006) : *The social turn : collaboration and its discontents*⁴⁵, pour décrire des projets qui sont « un exemple du surgissement récent de l'intérêt artistique sur la collectivité, la collaboration et l'engagement direct avec des secteurs spécifiques de la société ».

Orientés vers le « changement social constructif », ces projets se déroulent, la plupart du temps, « en dehors des galeries et musées, donc, c'est un art qui a rarement un caractère commercial et qui ne vise pas forcément la production d'objets, deux choses considérées élitistes et consuméristes »⁴⁶ (Tate, s.f.)



(45) https://www.gc.cuny.edu/CUNY_GC/media/CUNY-Graduate-Center/PDF/Art%20History/Claire%20Bishop/Social-Turn.pdf

(46) Cf. : art term, <http://www.tate.org.uk/art/art-terms/s/social-turn>

En anglais, l'expression « socially engaged practice » ou « social practice » [pratique sociale] ou « socially engaged art », englobe certaines formes d'art où des gens et des communautés sont impliqués dans des débats, dans la collaboration ou dans l'interaction sociale, c'est à dire où l'élément participatif est déterminant. Mon idée de « ré-action sociale » s'appuie sur l'expression « new genre public art » créée par Suzanne Lacy, ou celle d'« d'art socialement engagé » que Tom Finkelpearl (2013) propose dans son livre *What we made : Conversations in Art and Social Cooperation* et qu'il définit comme « un art socialement engagé, où l'interaction sociale est, d'une certaine façon, l'art »⁴⁷.

Lorsqu'on fait référence à l'activisme comme une forme de résistance et une expression artistique, il est parfaitement possible d'y associer les pratiques socialement engagées car celles-ci ont pour la plupart un volet politique. (Tate, s.f.)

Lorsqu'on fait référence à l'activisme comme une forme de résistance et une expression artistique, il est parfaitement possible d'y associer les pratiques socialement engagées car celles-ci ont pour la plupart un volet politique. (Tate, s.f.)



(47) <http://www.tate.org.uk/art/art-terms/s/socially-engaged-practice>

5.3 PARTICIPATION, COLLABORATION, RELATIONS, PÉDAGOGIES ET TRANSVERSALITÉS

En 1990, Nicolas Bourriaud propose le terme d'« esthétique relationnelle » pour nommer les pratiques « qui partagent une esthétique commune : celle de la rencontre, de la proximité, de la résistance au formatage social ». Il évoque certains travaux d'artistes qui se caractérisent par « des notions interactives, sociales et relationnelles »⁴⁸ L'exemple le plus connu de ce type d'art est sans doute le travail de l'artiste Rirkrit Tiravanija qui avec son œuvre *Untitled free* (1992) par exemple, convertit une galerie en cuisine afin de préparer de la nourriture qui est distribuée gratuitement aux visiteurs.

Dans son projet, il cherche à rompre le rapport habituel entre l'objet et le spectateur en proposant des expériences in situ où l'interaction est centrale. Parallèlement, en transformant la galerie en une espèce de restaurant, il vise à désacraliser l'espace de la galerie et du musée. (s.f.)

Le problème est que ce genre de projets sont toujours liés à une institution qui les promeut en tant que laboratoires d'expérimentation artistique.

(48) Nicolas Bourriaud, *Esthétique relationnelle* (voir : Rirkrit Tiravanija).

Bien qu'ils rompent avec l'exposition conventionnelle et qu'ils cherchent à s'approprier l'espace de manière différente, ils ne vont pas plus loin que cela. L'interaction a lieu tout en restant à l'intérieur du cadre institutionnel et, donc, des circuits artistiques. Claire Bishop, dans son article « Antagonisme et esthétique relationnelle » postule qu'il ne suffit pas de réunir des gens et de créer une expérience participative. « Je crois que si l'on oublie le "pourquoi", il ne reste qu'un art "Nokia", qui produit des relations interpersonnelles pour le seul fait de les produire, sans faire appel aux aspects politiques de ces relations. » (2004, p. 51-79)

Il me semble que ces projets ne stimulent pas une réflexion suffisante sur la façon d'occuper un musée et de s'approprier l'espace différemment : Quel sens y a-t-il à activer différemment un espace institutionnel comme celui d'un musée ? Quelles sont les raisons qui nous poussent à le faire ? Et, si l'on vise un public qui fréquente déjà le musée, pourquoi ce public nous intéresse-t-il ?

Shannon Jackson (2011, p.191) écrit : « les pratiques artistiques qui cherchent à créer un espace harmonieux de rencontre intersubjective, c'est à dire,

qui nous font nous "sentir bien", risquent de neutraliser la capacité de réflexion critique. » Pour Claire Bishop (2004, p. 66) « lorsque l'on parle d'art participatif, nous parlons d'espaces démocratiques, où le public a une participation active. Là, les relations de conflit sont abordées et non pas escamotées. Les discussions suscitées n'aboutissent pas obligatoirement à un accord, le public a une participation active, réflexive et puissante ».

On pourrait dire que, selon les niveaux de participation⁴⁹ décrits par Helguera, les projets d'art relationnel comme celui de Rirkrit Tiravanija, sont limités à participation nominale ou dirigée, qui a lieu au cours d'une unique rencontre.

La participation créative et collaborative, au contraire, demande un temps plus long. La distinction entre ces deux modalités passe par l'identification des objectifs possibles de chaque projet et met en évidence le processus de construction de l'expérience communautaire.

« Dans les projets participatifs, les visiteurs développent graduellement un réseau de relations qui vont permettre de contribuer de façon significative dans la construction des situations nouvelles, devenant non seulement des interlocuteurs, mais de vrais collaborateurs pour un projet commun. » (2011, p.186)



(49) Helguera dans *Pedagogia no campo expandido*: Cinq éléments qui favorisent l'émergence de « communauté » dans les projets d'art socialement engagés: b) Mise en place de structures de participation à plusieurs niveaux. 1. Participation nominale 2. participation dirigée 3. participation

5.4 TRANSPÉDAGOGIES ET CONTEXTES LOCAUX : PROJETS ARTISTIQUES ET PÉDAGOGIES ALTERNATIVES

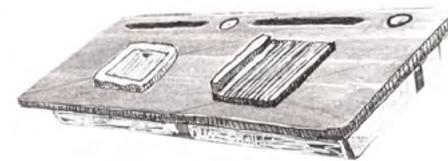
Both art and education can have long-term goals, and they can be equally dematerialized, but imagination and daring are crucial to both.
(Bishop, 2012:250)

Tel qu'il a été mentionné dans l'introduction à propos de l'« educational turn in curating », des références et un vocabulaire en provenance du monde de la pédagogie ont commencé à être introduits (puis généralisés dès le milieu des années 2000) dans le discours de l'art contemporain. Des artistes se sont, peu à peu, intéressés aux processus d'enseignement et d'apprentissage qui ont lieu dans l'art et à l'extérieur.

Pablo Helguera, dans « Notes Towards a transpedagogy » (2009), fait référence à des artistes qui, dans les années 1960, avaient travaillé sur des projets à caractère social : Jef Geys avait introduit des composantes pédagogiques dans ses travaux en mélangeant des projets performatifs et conceptuels avec sa pratique d'enseignement, tandis que l'approche principale des performances du mouvement Fluxus était l'expérience et le mélange des disciplines, dont la pédagogie.

Mais l'artiste-pédagogue le plus reconnu de la deuxième moitié du XX^{ème} siècle est Joseph Beuys, avec des projets comme « Free International University » ou avec le développement du concept de « Sculpture sociale ». Beuys a défendu la pédagogie comme une discipline liée à la mission sociale de l'artiste et a entrevu la possibilité d'utiliser l'art pour infiltrer les champs de la politique et du savoir. Sa pensée d'une société utopique où l'art jouerait un rôle central a jeté les bases de la « sculpture sociale », qui avait comme finalité la création de structures sociales utilisant le langage, la pensée, l'action et des objets. Sa démarche était fondée sur l'idée que tout serait art et que tout être humain serait potentiellement des artistes.

Helguera (2011), propose le terme de « transpédagogie » pour décrire une série de projets réalisés par des artistes et des collectifs qui utilisent des processus éducatifs pour produire un art s'éloignant des formes conventionnelles, académiques, ainsi que de l'éducation artistique formelle. Le terme répond à la nécessité ressentie par l'auteur d'avoir à décrire avec justesse les caractéristiques propres au travail de certains artistes qui échappaient aux définitions usuelles de l'art participatif. Dans un entretien mené par Helen Read (2016, p.73), intitulé « Una mala educación » [Une mauvaise éducation]⁵⁰, Helguera propose ces projets d'un type nouveau, car ils placent les processus pédagogiques au cœur du travail artistique. « Le produit peut ou non être nécessaire ou important, le fait est qu'il ne peut pas exister sans que cet échange ait lieu. Traditionnellement, l'art n'a pas toujours été traité en lien avec le processus. »



(50) Dans la publication : Agítese Antes de Usar (Desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina / Déplacements éducatifs, sociaux et artistiques en Amérique Latine) 2016

En réalité, on pourrait dire que des projets identifiés comme étant socialement engagés, transpédagogiques ou participatifs, partagent une même univers. Dans la mesure où mon but n'est pas leur description, je ne m'attarderai pas plus sur leurs caractéristiques. Je dirai, uniquement, que, pour moi, l'intérêt de la recherche actuelle devrait s'orienter vers la direction que ce type d'art a prise et ce qu'elle suppose : l'élargissement du rôle de l'artiste, le bousculement du rôle passif du public, la remise en question de la responsabilité de l'artiste et l'ouverture des possibilités qui lui sont offertes dans le champ de la sphère publique. Mon intérêt pour ces questions vient également du fait que ces transformations doit à mes yeux remettre en question de la formation de l'artiste. Il faut identifier les lacunes de cette formation. De plus, faire un parallèle entre les processus pédagogiques et artistiques peut permettre de rendre visibles certaines structures récurrentes qui doivent être identifiées pour pouvoir être ensuite questionnées, transformées et réappropriées.

La transpédagogie, devrait nous aider à rompre avec les imaginaires et les stéréotypes qui se mettent en branle quand on parle d'éducation et d'art. À ce sujet, il convient de rappeler la différence, signalé par Helguera (2011), quant à la façon d'utiliser le concept de l'éducation artistique, dont la définition traditionnelle insiste sur l'aspect interprétation de l'art ou enseignement de savoirs-faire.

D'après Bishop (2012), ce qui marque la différence entre un projet pédagogique créé par des artistes et un projet pédagogique lambda, c'est le positionnement de l'artiste tout au long du projet, l'invention de nouvelles pédagogies et la créativité de sa proposition. Personnellement, je pense que les objectifs sont également différents. Un projet pédagogique conçu depuis l'art n'a pas forcément comme finalité de mettre en place une méthodologie visant la formation des personnes, comme c'est le cas habituellement dans le système scolaire institutionnel. Dans des projets transpédagogiques la finalité est de mettre en pratique un espace différent de formation (ou de désapprentissage), en dehors du cadre formel et institutionnel.

Afin de pouvoir expliquer au mieux cette approche, je voudrais prendre comme exemple le projet de l'artiste Tania Bruguera et son école « Arte de conducta ».

Bishop, remet en cause le fait que cette école soit appelée « Œuvre d'art » au lieu de « projet éducatif ». Elle dit qu'une réponse possible est que Bruguera tient à revendiquer son identité d'artiste. On pourrait, aussi, rapprocher ce projet d'école du concept de Bruguera « arte útil », comme une façon de contrebalancer l'idée centrale dans l'art occidental moderne et contemporain selon lequel l'art n'aurait pas d'utilité ni de fonction. « Ce concept nous permet d'approcher Arte de conducta en tant que pratique [artistique] en cours. » (2012, p. 246)

Il serait intéressant d'examiner les similitudes entre différentes expériences de projets transpédagogiques, au delà de leurs contenus : conception, contexte d'apparition et influences que ce contexte a pu exercer. Pour mieux expliquer ces similitudes, je voudrais présenter à présent plusieurs projets qui ont été menés en Amérique latine:

Sofía Olascoaga et Carolina Alba (2011, p.163) racontent que, dès les premiers mois de l'année 1990, au Mexique, avaient surgi « plusieurs projets conduits par des artistes, en réaction au manque de programmes académiques susceptibles d'offrir une structure institutionnelle aux pratiques contemporaines », entre autres, « La Quiñonera », « Temístocles 44 » et « La Panadería ».

À Lima, ce type d'espaces alternatifs créés par des collectifs d'artistes ont existé aussi, tels que « La culpable », « Casa rosa », « Galería del excusado » et, plus récemment « Bisagra ». Ce dernier a été conçu pour articuler « le monde fragmenté des arts visuels à Lima et dans la région, en instaurant des connexions entre ses manifestations, de même que dans d'autres domaines de la recherche et de la création »⁵¹ (Bisagra, s.f) Un espace comme La culpable (2002-2008), avait représenté, à l'époque, une alternative et un complément de la formation artistique, en offrant un espace horizontal, alternatif et non formel d'échange, de dialogue et de débat, où les artistes présentaient leurs portfolios, menaient des ateliers et réalisaient expositions et publications.

Miguel López et Rodrigo Quijano, membres du groupe La Culpable, dans un entretien réalisé en 2007, évoquaient que dans les années 1990 pendant la dictature fujimoriste, il y avait eu à Lima une réduction des espaces de discussion critique, notamment dans la presse.

« Il y avait un espace critique relié à la théorie social de l'art, qui, à son tour, était reliée à certains secteurs de la gauche. D'une façon ou d'une autre, tout cela était entré en crise vers la fin des années 1980, suite à des aspects internationaux et locaux. » cette crise liée à la dictature a amené les artistes à se regrouper, à réagir collectivement.⁵²

De nouveau, nous constatons que les limitations de liberté ont mené la création des projets indépendants d'éducation alternative, culturels et artistiques, lesquels, ne disposant au départ d'aucun type d'aide financière, se sont débrouillés pour faire avancer leurs idées et utopies à finalité sociale et éducative. Les artistes initiateurs de ces projets ont pour point commun de faire référence à la société et de ressentir le besoin de désapprendre, de s'éloigner du cadre institutionnel afin d'établir un nouvel équilibre.



(51) <http://www.bisagra.org/info>

(52) Entretien dans "Espacio La culpable", Lima, Pérou. María Fernanda Cartagena <http://www.latinart.com/spanish/aiview>.

5.4.1 LE PUBLIC

Un autre point en commun entre les divers projets d'art socialement engagés est la visée publique. Ils prennent en compte, dès le départ, le public auquel ils s'adressent avec pour but la transmission d'un pouvoir créatif (ré-action sociale voir chapitre 5.5). Pour Helguera (2011), le fait de réaliser une œuvre en pensant à un public ciblé peut sembler ne pas avoir de sens alors que pourtant, pour les projets à caractère social qui cherchent à incorporer le public dans sa création ou transformation, il est primordial de penser à la composition de ce public, à ce que l'on veut de lui et à ce qu'on veut lui apporter.

Bishop (2004, p.65), écrit que comme le collectif « Group Material », nous avons besoin de nous demander : « Qui est le public ? Comment une culture se construit-elle et pour qui ? ». Notons, au passage, que l'artiste, au cours de sa formation, n'est pas amené à parler de l'autre en général, ni du public auquel il s'adresse en particulier.



5.4.2 QUE NOUS MANQUE-T-IL ? POURQUOI FAUDRAIT-IL INSTAURER CE TYPE DE PRATIQUES ?

« art must be directed against contemplation, against spectatorship, against the passivity of the masses paralyzed by the spectacle of modern life'. This desire to activate the audience in participatory art is at the same time a drive to emancipate it from a state of alienation induced by the dominant ideological order – be this consumer capitalism, totalitarian socialism, or military dictatorship. Beginning from this premise, participatory art aims to restore and realise a communal, collective space of shared social engagement.»
(Bishop, 2012, p. 275)

L'éducation est à la base de toutes nos productions, mais, jusqu'à quel point sommes-nous capables de la questionner, la démonter, la réinventer ? Il s'avère que les pratiques contestataires, participatives, collaboratives ou transpédagogiques, ici décrites sont absolument nécessaires afin promouvoir un changement dans l'éducation traditionnelle.

Nous avons besoin de nous positionner davantage en tant qu'artistes. Plusieurs de mes collègues, des d'étudiant-e-s d'art mécontents de leur éducation, de leur formation, en situation quotidienne de survie en tant qu'artistes et il faut trouver des moyens de rendre cela visible, notamment par le biais de pratiques artistiques qui pourrait être plus contestataires. La plupart des écoles nous apprennent à être passifs, l'éducation nous invite peu à réagir devant la réalité.

Dans un contexte politique et social sensible, où des pratiques contestataires ont surgit, on peut conclure que c'est le besoin de se faire entendre qui a poussé ces pratiques à voir le jour, car il n'y avait pas véritablement d'autre moyen de le faire. Qu'en est-il de la formation artistique dans des pays où le contexte politique et social est relativement stable, ou en tout cas, les problématiques sont moins visibles ? Que faisons-nous pour assumer la position qui est la nôtre, en tant qu'artistes qui ressentent une responsabilité de prendre la parole publiquement?

5.5 L'ART DE LA RÉ-ACTION SOCIALE

En conclusion, j'aimerais désigner par un nouveau terme les pratiques artistiques développées au Pérou sous le signe de l'art socialement engagé, dont j'ai parlé au début de ce chapitre : un « art de ré-action sociale ». La ré-action, c'est réagir, activer, actionner à nouveau, refaire – ici, dans un contexte social.

En effet, ces pratiques artistiques ont des caractéristiques propres ; Des projets réalisés en réaction à un contexte social. Des projets qui répondent à des problématiques politiques. Des projets qui représentent la réalité en faisant un appel à la conscience sociale et citoyenne sur la conjoncture actuelle. Des projets qui incluent parfois la participation du public à différents niveaux, selon Helguera. Des projets qui impliquent toujours un intérêt particulier des artistes pour le public à qui ils s'adressent.

Ces caractéristiques se distinguent des projets participatifs ou de la transpédagogie, tels qu'ils ont été décrits par Claire Bishop et Pablo Helguera. Il s'agit de pratiques qu'il faut étudier dans leur singularité.

L'art de ré-action sociale réunit tous ces projets qui cherchent à éveiller et/ou à impliquer le public par de divers moyens, en créant un espace de réflexion en rapport avec un contexte politique ou social donné et en essayant de « transférer au public un pouvoir créatif »⁵³, pour favoriser des actions collectives. Ces pratiques artistiques cherchent à ouvrir des espaces accessibles à tous pour la discussion et l'échange : des espaces politiques et publiques en dehors des circuits habituels de l'art.

(53) « La dernière de ses œuvres, avant que le groupe ne décida de cesser ses activités collectives en 1983, fut "NON+", qui coïncida avec le 10ème anniversaire de la montée de Pinochet au pouvoir. CADA avait sollicité la collaboration d'artistes en dehors du groupe. L'œuvre consista dans la diffusion, dans tous les coins de la ville, de graffitis portant l'inscription "NON+". Très vite, les murs de Santiago du Chili se couvrirent d'affiches, que les gens complétaient par des mots comme "dictature" et "pauvreté", exprimant ainsi le rejet d'une situation. L'assimilation du public au travail fut interprétée par le groupe comme une réussite du transfert du pouvoir créatif vers les gens, c'est pourquoi ils décidèrent d'arrêter. Aujourd'hui, avec le recul, la décision semble erronée car le moment pourrait avoir été interprété comme le début d'un autre processus, celui du partage du pouvoir créatif de façon continue » (Camnitzer, 2009, chap. 10).

5.6 CARTOGRAPHIE DES PRATIQUES D'ART DE LA RÉ-ACTION SOCIALE AU PÉROU

Je présenterai, ci-dessous, un compte rendu de pratiques artistiques produites au Pérou que je considère comme des exemples de ré-action sociale. Des groupes comme E.P.S. Huayco évoqués plus haut pourraient compléter cette liste.

FERNANDO BEDOYA - UNE AVANT-GARDE INVISIBLE : 1979, AUTOUR DU PROJET "COQUITO"

La proposition de Fernando Bedoya est née en mai 1979, dans le contexte du régime militaire, suite à l'appel lancé par les étudiant-e-s de la Faculté d'Art et Philosophie de l'Université San Marcos (CEAF), qui cherchaient des artistes susceptibles d'appuyer les protestations d'étudiant-e-s à travers leurs œuvres. Il propose une intervention visuelle et conceptuelle du manuel Coquito, édité en 1955, grâce auquel de milliers de péruviens avaient appris à lire et à écrire dans les années 1960 et 1970. Pour reprendre les mots d'Augusto del Valle « les pages du manuel Coquito, réactivé de la sorte, deviennent le scénario des troubles politiques et des grèves » (Del Valle, 2011).



LOS BESTIAS - BESTIARIO (1984-1987)

Un secteur de la jeunesse qui ne se sentait représentée par aucun parti politique, ni par « la droite paramilitarisée d'Alan García (1985-1990), ni par l'extrême gauche des factions comme le PCP-SL ou le mouvement révolutionnaire Tupac Amaru, a trouvé dans le Punk, le moyen de problématiser et de discuter sur la violence en cours » (Fiebre, 2017, p. 13). La scène punk se trouvait enrichie par des multiples acteurs culturels qui ont fini par constituer le groupe « Bestiario » [Bestiaire]. Il s'agissait d'un groupe d'artistes, d'architectes, de musiciens, de poètes dont beaucoup étaient étudiant-e-s de l'université Ricardo Palma. Ils avaient éprouvé le besoin de se regrouper sous une identité collective, contestataire, hors des circuits habituels. Alfredo Marquez était l'un des artistes les plus reconnus de ce groupe. (Fiebre, 2017)



Photo: Des-Hechos en arquitectura, 1984. Archivo Bestiario



Photo: Eduardo Villanes
<http://www.eduardovillanes.com/id283.html>

EDUARDO VILLANES - GLORIA EVAPORADA (1994)

Eduardo Villanes, artiste péruvien, a abordé le cas des neuf étudiant-e-s et un professeur de l'Université Nationale Enrique Guzmán y Valle (La Cantuta), assassinés par le groupe paramilitaire Colina lors de la guerre civile. La police avait rendu aux familles des victimes leurs restes carbonisés dans des boîtes en carton. En 1995, une Loi d'amnistie promulguée sous la dictature de Fujimori, réussit à libérer les responsables du crime, qui furent jugés et condamnés, finalement, suite à l'abrogation de la Loi en 2001. Villanes a organisé une action dans le cadre des protestations contre ces crimes. L'artiste « donnait aux manifestants des boîtes en carton de lait Gloria pour être portées sur la tête, réussissant, ainsi, une action symbolique massive menée par les manifestants ». (Ximénez; Tarazona, 2005)



Photo: Colectivo Sociedad Civil. Lava Lavandera
Campo de Marte, Jesus Maria. Plaza Mayor Centro de Lima.
Images TV Canal N (Accionismo en el Perú)

COLLECTIF SOCIEDAD CIVIL - LAVA LA BANDERA (2000)

Le collectif « Sociedad Civil » [Société Civile] a été l'un des plus actifs parmi ceux qui se sont développés durant le régime dictatorial d'Alberto Fujimori. Ils ont occupé les rues à travers des interventions et des actes de protestation, tels que « Pon la basura en la basura » [Mets la poubelle dans la poubelle], « El entierro de la ONPE⁵⁵ » [L'enterrement de l'ONPE] et « Lava la bandera » [Lave le drapeau]. Cette dernière action consistait en un grand rituel participatif, mené dans un espace public, au cours duquel les gens lavaient à main le drapeau du Pérou. Le collectif fournissait au public des bassines, de l'eau et du savon, tout en distribuant des tracts qui disaient : « La saleté et l'impunité et le scandale ont entaché les élections par des affronts intolérables qui souillent notre dignité personnelle et citoyenne. » Cette action a été menée dans des diverses occasions, l'une des plus symboliques ayant eu lieu sur la Plaza Mayor, en face du Palais du gouvernement⁵⁶. (Vich, 2004)

(55) ONPE : Oficina Nacional de Procesos Electorales / Office National des Processus électoraux

(56) Cette action a eu lieu avant la « Marcha de los cuatro suyos », l'une des plus grandes manifestations de l'histoire républicaine du pays, organisée pour protester contre des élections frauduleuses qui avaient consacré Alberto Fujimori président pour la troisième fois consécutive (Cf. Víctor Vich, « Desobediencia simbólica, performance, participación y política al final de la dictadura fujimorista »)



Photo: Colectivo Aguaitones.
Micro de la democracia.
Calles de Lima, 2000 (Accionismo en el Perú)

COLLECTIF AGUAITONES⁵⁴ - MICRO DE LA DEMOCRACIA (2000)

Le « Micro de la democracia » [Minibus de la démocratie] est un véhicule construit par un collectif d'artistes et d'architectes à l'aide de boîtes en carton et de peinture, rappelant les chars des carnivals. L'utilité première du bus – le transport en commun – est dépassée pour évoquer l'état de mouvement vécu par les habitants de la ville. L'objectif est d'inviter les gens à en faire partie, dans l'idée de devenir « un moteur humain, parodiant celui de la machine, qui déambule en essayant de trouver son terminus, qui est la conscience citoyenne » (Tarazona, 2005). Aguaitones avait notamment rejoint les manifestations contre le régime du dictateur Fujimori.

(54) Le collectif a été fondé en 1998 par María Burela, Daniel Thissen, Javier Vargas, Cristian Alarcón, Valicha Evans, Sandro Angobaldo, Ilich Ibarra, Jorge Miyagui, Daniel Bello, Oscar Huaracayo, Eddy Calle (Accionismo en el Perú)

GILDA MANTILLA ET RAIMOND CHAVES (2006)

GABINETE DE LA CURIOSIDAD - TODO LO QUE USTED QUISO SABER SOBRE EL ARTE Y NUNCA SE ATREVIÓ A PREGUNTAR - (TOUT CE QUE L'ON SAIT SUR L'ART ET CE QU'ON OSE PAS DEMANDER)

« Le "Cabinet de la curiosité" est une invitation à nous poser des questions et à mettre à l'épreuve notre capacité d'étonnement. (...) Nous avons installé, pendant une semaine, le Cabinet des curiosités dans le Grand Parc de Lima, où se trouve le Musée d'Art de Lima - MALI. Il nous intéressait d'explorer la coexistence de deux espaces symboliques, d'une part, un parc public, et, d'autre part, une institution privée. Dans ce but, nous avons commencé par recueillir toutes les questions des visiteurs du parc à propos du musée, en précisant que la réponse ne serait pas donnée sur le moment. Nous avons obtenu 132 questions, parmi lesquelles : Quel type d'art est-il le plus facile à apprendre ? L'art qui devient utilitaire, est-il toujours de l'art ? Pourquoi au Pérou la culture ne s'est-elle pas démocratisée ? L'art, est-il uniquement pour les artistes ? » (Mantilla; Chaves, 2006). Il a eu une restitution de cette intervention dans l'enceinte du Musée d'Art de Lima - MALI et ces questions, transcrites sur des cartes, font aujourd'hui parti de la collection du Musée.



Photo: Lucia Monge, 2011
<http://plantonmovil.org/walks/miraflores-lima-peru/>

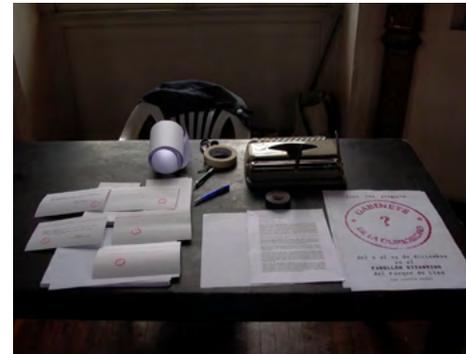


Photo: Gabinete de la curiosidad - Gilda Mantilla - Raimon Chaves Lima, 2006
<http://andina.pe/agencia/noticia.aspx?id=586227>

LUCÍA MONGE - PLANTÓN MÓVIL (2010)

« « Plantón » est le mot espagnol qui désigne, comme en français, un jeune arbre, un jeune arbre qui est prêt à être planté dans le sol. C'est aussi la traduction de sit-in. Ce projet se réfère à la fois au vert à planter et à la protestation pacifique. Il s'agit de donner aux plantes et aux arbres la possibilité de «déambuler» dans les rues d'une ville qui est aussi la leur.

L'action a commencé en 2010 alors que je me promenais dans Lima, ma ville natale, et que je remarquais combien d'arbres et de plantes avaient leurs feuilles noircies par le smog, étaient traitées comme des poubelles, voire étaient utilisées comme toilettes. Je me demandais ce que ce serait de rencontrer une forêt qui serait descendue dans la rue comme n'importe quel autre groupe de personnes exigeant le respect.

Plantón Móvil, cependant, n'est pas un groupe de personnes portant des plantes : nous sommes la forêt. Je trouve important de faire cette distinction parce qu'elle change la nature du geste. Il s'agit de prêter notre mobilité aux plantes pour qu'elles puissent bénéficier de la rapidité et d'une ampleur qui attirent l'attention. En retour, nous pouvons momentanément emprunter une partie de leur lenteur» (Monge, 2016)



Photo: Archive de Koenning Johnson, 2016

KOENNING JOHNSON (2016) - EL SOL ES DE TODOS / SOL DE CAMBIO

« Un exercice de relations et d'échange qui avait consisté en la collecte de 328 dessins du soleil, réalisés à l'intérieur du Coricancha⁵⁷ et à l'extérieur, où chaque dessin du soleil, élaboré suivant l'idée personnelle de chacun, avait été échangé contre une pièce d'un "sol"⁵⁸. Pour cet exercice participatif, je portais un gilet de "cambiste"⁵⁹ afin de mettre en évidence l'échange, qui est le principe de l'achat-vente ; en l'occurrence, il s'agissait de l'échange d'une idée ou d'une représentation, mon rôle étant celui de l'acheteur. J'achetais des représentations du soleil pour les exposer dans une collection de "soleils" valorisée en 328 "soles", la valeur d'échange de chaque idée du soleil représentée étant équitable » (Johnson, 2016).

(57) Le "Coricancha", Cusco, Pérou (en quechua : Quri Kancha, "temple doré") temple inca, lieu politique et religieux

(58) Nuevo Sol : monnaie péruvienne / sol = soleil

(59) [changeur informel de devises]

GABRIELA FLORES - IMAGINA 69280 CRUCES (2013)

Imagina 69280 cruces est une intervention réalisée lors du neuvième anniversaire de la présentation du rapport intitulé Informe final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) [Rapport final de la Commission de la Vérité et la Réconciliation]. L'artiste, Gabriela Flores, a cherché à rendre compte du grand nombre de morts et disparus (69 280 personnes) par lesquels la guerre s'était soldée, au bout de vingt ans (1980-2000). Des flambeaux en forme de croix ont été distribués parmi les participants, qui ont effectué une marche depuis le monument « El ojo que llora » [L'œil qui pleure], jusqu'à la Plaza Mayor de Lima, formant une sorte de cimetière errant. (Flores, 2013).



Photo: Archive de Gabriela Flores, 2013

ALFREDO BERNAL ET ÚRSULA COGORNO (2016)



Photo: Diego Castro. 2016.

Partant de la dissidence et de la rupture, Úrsula Cogorno et Alfredo Bernal, étudiants de la Faculté d'Art de la PUCP, en sculpture et peinture respectivement, ont conçu un projet collectif d'investigation à travers l'art. Tributaires, en principe, d'un système de formation traditionnel (caractérisé par un travail individualiste, isolé des problématiques sociales, politiques et culturelles de notre pays), ce binôme d'étudiants a entrepris en 2016 deux projets artistiques : le projet « Monumental Winternitz » (mars-juin) et le projet « Inter_escuelas » (août-novembre), dont le but principal était de réunir une collectivité engagée avec une cause commune en vue de stimuler des processus d'amélioration de l'éducation (Bernal; Cogorno, 2018).

5.7 RÉCIT D'UNE EXPÉRIENCE - EL CAMINO DE MURO (2015-2017)

Pour la suite de cette étude, je souhaite m'appuyer sur les mots-clés que j'ai, au fil des pages, mis en réseau, soulignés ou déconstruits. Avec mon projet MURO [Museo Rodante - Musée Roulant], j'ai en effet cherché à mettre en pratique – et à mettre à l'épreuve – certains outils trouvés tout au long de mon expérience professionnelle afin de me les approprier. Pour y, j'ai utilisé des méthodologies comme le désapprentissage, la déconstruction et quelques éléments de constructivisme pédagogique.

5.7.1 TRANSESCULTURA / TRANSCULPTURE

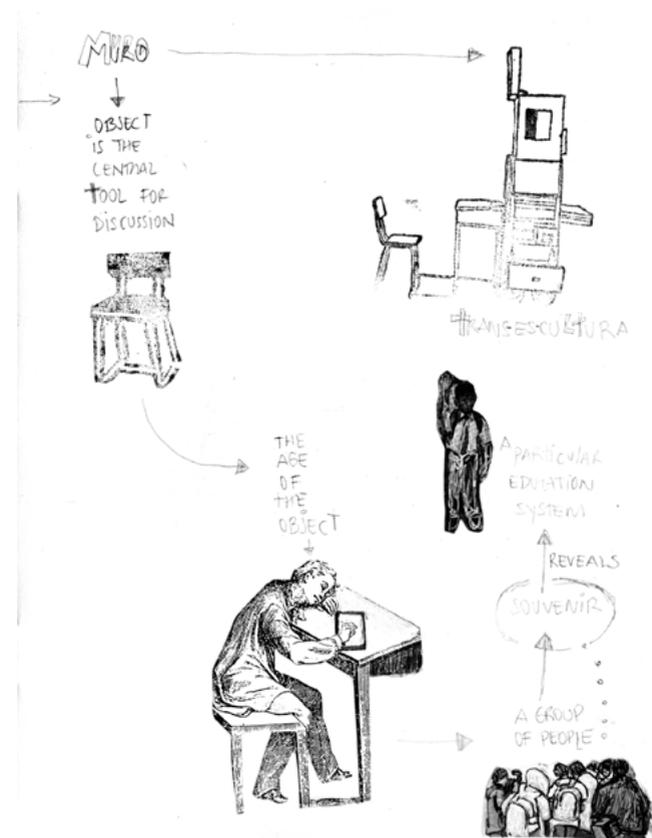
Dans mon travail, j'aime inclure des objets qui ont une histoire et qui, en même temps, sont perçus comme des objets familiers. Ces objets témoignent d'une recherche personnelle de nouvelles formes de communication avec le public ; ils s'ancrent dans le vécu, déclenchant des souvenirs, des anecdotes, des discussions ...

La théorie du Théâtre de l'opprimé créée par Augusto Boal, donne une place centrale à l'image en tant qu'outil. L'idée en est qu'à partir d'une image, les acteurs puissent construire le scénario de leurs vies, reflétant un problème. L'image, ici, n'est pas simplement symbolique ou représentative de la situation en question, c'est une consolidation de significations dans laquelle la vie des acteurs est impliquée à l'intérieur de l'image qu'ils produisent. Parallèlement, il s'agit « d'un objet commun capable de galvaniser les gens, en déballant et en projetant collectivement l'image à travers les multiples miroirs du regard des autres. L'importance de l'image est celle de relier le thème ou la thématique avec la présence affective et corporelle de ceux qui participent à sa création. » (Radical Education Workbook).

Dans mon projet MURO je recherche un effet similaire à ce que l'image cherche à déclencher dans le Théâtre de l'opprimé. L'objet est, ici, l'outil central ou de base ; c'est lui qui va déclencher la mémoire et l'échange dans la mesure où il est porteur d'une charge émotionnelle et symbolique, qui, à son tour, est représentative d'une situation, d'un système ou d'un contexte.

En sortant l'objet de son contexte pour l'exposer, l'intention est de provoquer une expérience collective, capable de refléter des réalités diverses, des identités et des expériences qui seront confrontées entre-elles en temps réel. Il ne s'agit pas, bien entendu, d'exposer les objets tels quels mais d'intervenir et de les transformer. Il s'agit bien de créer un assemblage qui les oppose, qui les réconcilie et/ ou qui les fait fusionner ; les objets transformés invitent le regardeur à se confronter au thème.

En tentant d'appréhender ce processus de travail artistique, m'est venu le terme TranSculpture. Il s'agit bien de la transformation d'un objet qui active ou reactive un potentiel chez le public.



5.7.2 RÉCIT D'UNE EXPÉRIENCE

FRANCE, JANVIER 2015.

Lors d'une formation « d'artiste intervenant » à l'école de beaux arts à Bourges⁶⁰, j'ai dû faire face à un défi, celui de créer un projet artistique adressé à une classe d'enfants de quatre et cinq ans, partant de mon propre processus créatif et du discours incarné dans mon œuvre. Jamais auparavant je n'avais pensé réaliser une œuvre pour un tel public. Comment allais-je leur parler des politiques éducatives ? Comment dire aux enfants que l'éducation n'a aucune place dans le budget de l'État au Pérou ? Comment rendre visibles les inégalités sociales dans ce pays ? Comment expliquer aux enfants français qu'au Pérou, il n'existe pratiquement pas d'éducation artistique dans les écoles publiques et que l'éducation traditionnelle reste dominante dans le système éducatif ?

L'enjeu m'a amené à redécouvrir mon œuvre MURO, à la déconstruire, à y retrouver les éléments récurrents, des éléments qui sont constitutifs de mon processus créatif et, également, de mon discours artistique et politique. J'ai été aussi amenée à repenser les formes de communication d'un thème complexe et d'y réfléchir. C'était un exercice de désapprentissage.

Par l'intermédiaire du CEPIA, j'ai été dirigé vers une classe d'école maternelle. L'enseignante responsable de la classe avait hérité de sa mère d'une collection de vieux objets autrefois présents dans les écoles françaises : des cahiers, des affiches et des fournitures scolaires, entre autres choses. Un jour, elle les a emmenés à l'école et, lorsque les autres professeurs ont vu ces objets, ils se sont mis à parler de l'éducation à cette époque-là, la comparant à celle d'aujourd'hui, discutant des changements qui avaient pris place et soulignant des détails qui les amenaient, spontanément, à analyser le système éducatif actuel. À ce moment-là, j'ai compris que j'étais en train d'apprendre des choses sur l'éducation en France à travers un simple moment d'interaction que des souvenirs, provoqués par quelques objets sortis de l'armoire d'une personne âgée, avaient déclenchés. Suivant le fil de ma réflexion, je me suis dit que ces objets mériteraient d'être mieux valorisés, peut-être en les utilisant pour faire prendre conscience aux enfants de l'évolution des formes éducatives au fil du temps. J'ai alors proposé à la professeure de construire avec eux un musée avec sa collection d'objets scolaires.

Pour y parvenir, nous avons accompli plusieurs étapes : on a comparé les objets, on en a discuté et chacun a pu découvrir ces objets du passé en se racontant des histoires. Il y avait aussi un livre de photos de salle de classe du monde entier sur lequel nous avons eu des échanges très riches. A partir de là, j'ai eu envie de leur montrer des photos de différents musées dans le monde. Et de fil en aiguille nous avons élaboré ensemble des dessins pour un musée imaginaire. Finalement, nous avons construit un musée mobile, itinérant, en pensant aux personnes qui ne pourraient pas y venir (parce qu'elles habitent trop loin, par exemple). L'une des choses les plus belles a été que les enfants tenaient à expliquer à leurs parents chaque objet de la collection le jour de la restitution dans la cour de l'école. Ainsi, une expérience collective entre parents et enfants se développe.

LIMA, JUILLET 2015.

De retour à Lima, j'emportais avec moi l'idée de construire le musée de l'école avec des objets appartenant au monde de l'éducation, au Pérou cette fois-ci et j'avais une exposition programmée à l'Alliance Française. J'ai commencé ma recherche au moyen d'entretiens, des rencontres, des croquis et de collecte de divers objets.

Mes parents ont joué le rôle de consultants dans le choix des objets. Ma mère avait été enseignante à l'école primaire entre 1982 et 1991, c'était la personne idéale pour m'aider à choisir les livres et manuels. Nous en avons confectionné une liste et nous sommes parties à « Amazonas », au centre de Lima, une sorte de foire spécialisée dans la vente de livres usagés. N'ayant pas trouvé tout ce dont j'avais besoin, il a fallu faire ensuite appel à notre cercle d'amis afin de compléter la collection.

Mon père, qui travaille depuis longtemps avec des chefs d'établissements scolaires, m'a éclairé non seulement sur les aspects théoriques de l'école traditionnelle et autoritaire mais aussi, et surtout, sur le fait qu'elle perdure aujourd'hui encore, dans un système éducatif problématique. Nous avons parlé, aussi, du travail du professeur, évoqué les difficultés qu'il affronte et les causes de ces difficultés. Finalement, nous avons parlé de l'importance de continuer à lutter en faveur d'un changement. Cette idée de Musée de l'école m'a donné l'opportunité d'échanger avec eux autour de leur compétences professionnelles et de commencer à la considérer comme des partenaires.

(60) CEPIA Centre d'Étude au Partenariat et à l'Intervention Artistiques (Centre de Formation des Plasticiens Intervenants)

Étant donnée ma formation scolaire dans des établissements alternatifs, mon vécu éducatif était très différent de celui de la plupart des gens. Il existe au Pérou un gros écart entre l'éducation publique et l'éducation privée et d'une personne à l'autre, le vécu, et, donc, les souvenirs, peuvent être très différents. Comment m'y prendre pour représenter des souvenirs distincts ? Comment faire pour activer un débat à partir d'objets qui soient familiers pour tous ?

J'ai commencé à interviewer des gens qui, pour plusieurs raisons, avaient été amenés à étudier dans différents types d'établissements, publics, privés, formels, non formels...J'ai également interviewé des enseignants et des directeurs, ce qui m'a permis d'obtenir de nombreux témoignages et anecdotes. Il ne me restait plus qu'à systématiser toutes ces informations. Par où commencer ? L'idée était d'organiser plutôt la trace des souvenirs des gens et de les incarner dans des objets transformés qui pouvaient agir sur la mémoire en déclenchant d'autres souvenirs.

Pour appuyer mon idée de départ, je me suis inspirée du travail de Suzanne Lacy (1995), de Marcel Broodthaers et de Buntinx, ainsi que de mon expérience professionnelle au Musée de Lima entre 2010 et 2011.

Suzanne Lacy a dessiné un diagramme pour présenter différents rôles de l'artiste dans son souci de trouver des stratégies d'approximation à une audience. Elle propose l'ordre suivant : l'artiste 1. expérimentateur 2. reporter 3. analyste 4. activiste. La première étape correspond à l'artiste qui part du principe que l'expérience est une forme de faire de l'art et un canal reliant artiste et public (the artist as experiercer). Dans la seconde étape, l'artiste se focalise sur la collecte d'information afin de la rendre accessible à d'autres dans "le but de – plutôt qu'informer- persuader" p. (the artist as reporter). Dans le role the artist as analyst, l'artiste se nourrit des compétences propres à d'autres domaines (sciences, information, philosophie) pour analyser des situations sociales à travers leur pratique artistique. Dans (the artist as activist) le public devient un participant actif.

En 1968, Marcel Broodthaers a créé le Musée d'Art Moderne, Département des Aigles, un musée itinérant qui cherchait à remettre en question le rôle de l'institution muséale et la fonction de l'art dans la société. Broodthaers venait de la poésie et son intérêt envers les arts visuels avait commencé lorsqu'il avait produit « insincere objects » / objets insencères⁶¹.

En 1970, l'artiste péruvien Emilio Hernández Saavedra, intervient sur une photo du Musée de l'Art de Lima (actuellement MALI) où il « fait disparaître le contexte urbain, en laissant comme trace de celui-ci, un éloquent carré blanc » (Buntinx, 2016)⁶². Cette œuvre a inauguré la critique institutionnelle au Pérou, nommée au niveau local, « vacío museal » [le vide muséal], terme créé par le curateur et critique péruvien Gustavo Buntinx. En 1983, Buntinx propose un projet appelé « Micromuseo » une alternative – et une réponse – aux vides institutionnels de son époque. Dans son manifeste, il dit être à la recherche d'une « muséalité métisse et débauchée, destinée non pas à réprimer mais à rendre productives les différences multiples qui nous constituent en tant que communauté en devenir ». Ce projet est toujours en vigueur et a accueilli d'autres initiatives muséales « alternatives » que Buntinx appelle Museotopías [Muséotopies] Il souligne que : « pour comprendre le vide muséal péruvien, il faut fouiller aussi dans les « Museotopías » (un autre de nos néologismes) construites à partir du manque, de l'absence, de l'abîme » (Buntinx, 2016).

Durant les années 2010 et 2011, j'ai travaillé au Musée d'Art de Lima – MALI. En tant de coordonnatrice des projets éducatifs, j'étais chargée d'élaborer les projets qui s'adressaient au public en général et aux étudiant-e-s, aux élèves du primaire et du secondaire et aux enseignants en particulier. La tâche la plus importante était de mettre à la portée d'un public très divers (bien qu'assidu) du Musée, les contenus, le sens et les valeurs des expositions temporaires

À partir de cette expérience, j'ai pu analyser sous une autre perspective, la valeur et le rôle d'un musée ainsi que les obstacles de l'art contemporain. Il faut créer des ponts entre l'offre culturelle et le public qui n'a jamais mis les pieds dans un musée. Il faut également collaborer à la fois avec les enseignants motivés par la possibilité d'offrir une expérience éducative différente à leurs élèves et ceux qui ne le sont pas.

(61) <https://www.moma.org/calendar/exhibitions/1542>

Malgré les projets intéressants que le Musée avait élaborés, il restait beaucoup de travail à faire pour ce qui est du contact avec les gens qui passaient quotidiennement devant ses portes. Des questions ont commencé à apparaître : Ces expositions, ces conférences, au fond, pour qui sont-elles conçues ? Que devient le matériel éducatif produit pour l'occasion ? Sachant, par exemple, que les enseignants s'intéressent principalement à l'art précolombien, car le sujet fait partie des programmes scolaires, comment peut-on les amener à s'intéresser à un autre type d'art ? La gratuité des activités constitue-elle un problème ? En tant qu'institution, agissons-nous, peut-être, de façon insuffisante ? Par quels moyens pouvons-nous, alors, nous rapprocher du public ? Qui doit faire le premier pas ? Ya-t-il des raisons de penser que certaines personnes souhaiteraient visiter le musée mais quelque chose freinerait leur élan ? Est-ce l'institution elle-même qui engendre des obstacles pour un public non habitué ? Comment attirer l'attention, de part et d'autre ? Pourquoi ceci est-il important ?

Je suis convaincue qu'un changement significatif autour de ces questions ne peut s'obtenir que par le concours d'efforts conjoints de toutes parts. Ce travail devrait être mené à travers les institutions artistiques, les programmes éducatifs, les espaces alternatifs de discussion, la formation des artistes dans les écoles d'art et inclure une réflexion sur notre rôle en tant que travailleurs culturels dans la société.

MURO puise son sens dans le contexte de ces réflexions ; ce sont mes expériences et mes questionnements qui m'ont amené à le concevoir.

MURO – Musée mobile, qui est né à partir d'expériences, questionnements, rencontres, besoins et désirs. Son nom renvoie, littéralement, aux murs, spécifiquement, les murs d'un musée ou d'une institution artistique ou scolaire, rappelant leurs côtés verticaux et rectilignes.

MURO est une plateforme de collaboration, qui redéfinit les musées comme des espaces participatifs, d'échange et d'apprentissage, où les contenus se constituent avec le concours de ses utilisateurs.

MURO cherche à créer des espaces de réflexion qui appellent au dialogue et à l'échange d'expériences, en ouvrant ses portes afin que les gens puissent témoigner librement sur le temps qu'il ont passé à l'école primaire et secondaire. MURO veut rassembler les vestiges laissés par l'éducation traditionnelle pour encourager une réflexion sur le besoin de changer l'éducation scolaire.

LIMA, AOÛT 2016.

Pour assurer la cohérence avec mon discours, j'ai décidé que le musée mobile que j'avais créé devait pouvoir aller dans la rue.

Une amie artiste m'a aidée à entrer en contact avec le département d'éducation du MALI et à organiser une intervention dans l'enceinte de leur parc.

Nous avons été reçues et entendues mais on nous a répondu qu'il n'y avait pas d'argent. Comme d'habitude, tout allait devoir être autogéré.

Mes professeures de la Faculté m'ont invité à présenter mon projet dans le département de sculpture. Profitant de l'occasion, j'ai proposé aux étudiant-e-s de participer, en tant que volontaires, dans l'intervention qui allait avoir lieu à la fin de cette semaine-là. J'ai fait la même proposition à mes étudiant-e-s de l'École des Beaux-Arts.

LIMA, SEPTEMBRE 2016.

Le Musée est situé à l'intérieur du Parque de la Exposición, lui-même situé au croisement de deux grandes avenues qui traversent le centre de Lima. Le bruit des klaxons et les cris des « chargeurs » des minibus constituent la mélodie de fond de cette séquence. Le parc est fréquenté par un public nombreux, composé d'étudiant-e-s, d'écoliers, de vendeurs ambulants, de travailleurs, d'hommes d'affaires et de familles. En semaine, le parc est plutôt un endroit de passage tandis que le week-end il devient un lieu de promenade. Le centre ville peut être un lieu dangereux, la plupart des parcs sont entourés de grilles et sont sous surveillance. Comme je l'ai dit plus haut, à Lima il n'est pas rare que les espaces publics et les espaces privés se superposent quasiment. C'était le cas, ici et l'usage du parc avait donc des restrictions.

J'ai préparé des cartes et des textes pour expliquer aux jeunes volontaires en quoi consistait MURO, leur demandant d'engager, auprès des passants, une discussion autour de chacun des modules qui constituaient le projet. La consigne était de ne pas donner de réponses immédiates aux visiteurs. En effet, il était plus intéressant de donner aux visiteurs le temps d'élaborer leurs propres questions, fussent-elles très simples : Qu'est-ce que c'est ça ? Pourquoi a-t-on installé ces objets là ? Que signifie-t-il ce montage ? Les jeunes savaient qu'il convenait de répondre par une autre question : Qu'en pensez-vous ? L'un des objets vous dit-il quelque chose ?

Les gens s'approchaient car ils reconnaissaient les objets – ou ils se reconnaissaient dans les objets. Chaque objet déclenchait chez eux le souvenir d'un vécu singulier, correspondant à des réalités distinctes, mettant en scène des histoires différentes, des histoires de besoins, de lacunes, d'apprentissage et de désapprentissage. Le fait d'être placés dans un cadre informel faisait que

J'ai été très touché par leur liberté d'expression et cela m'a fait penser aux propos de Paulo Freire (1968).

« le dialogue est une expérience existentielle (...). La conquête implicite dans le dialogue est celle du monde par des sujets dialogiques, non pas [la conquête] des uns par les autres. C'est la conquête du monde pour la libération des hommes ». Comme je l'ai montré, dans le contexte de l'éducation au Pérou, les gens ont besoin d'espaces pour qu'un dialogue informel puisse prendre place. Ici, il existe une horizontalité dans l'échange a contrario de ce que l'on peut observer habituellement à l'école par exemple. Je pense que ces espaces de discussions sont un complément de l'espace scolaire et qu'il faudrait qu'un jour ce type d'échange arrive dans l'enceinte même de l'école.

Dans le livre *El sistema educativo durante el proceso de violencia* [Le système éducatif pendant le processus de violence] (2009, p.45), il est dit que « l'abandon par l'État de ses responsabilités vis-à-vis de l'éducation publique, a permis que la sphère éducative soit le lieu de rencontre où se développa la proposition du PCP-SL (...) dans ces établissements prévaut une transmission verticale des connaissances, où le maître détient le savoir et l'élève apprend et obéit ». C'est pourquoi aujourd'hui, plus que jamais, j'ai besoin de lutter contre cette éducation verticale, qui véhicule une vision dangereuse des rapports humains. Freire (1968) écrit que pour « la vision bancaire de l'éducation, le savoir, la connaissance, est un don de ceux qui se prennent pour des savants envers ceux qu'ils considèrent, ce sont des ignorants. Ce don est à la base de l'une des manifestations instrumentales de l'idéologie de l'oppression ».

La responsabilité citoyenne s'incarne dans le rôle de l'artiste et dans son engagement lorsqu'il propose une œuvre à caractère sociale. Cela explique mon intérêt à réunir deux expériences de vie : le travail sur le terrain, en tant que médiatrice culturelle et mon travail d'artiste, créatrice en contact direct avec le public au travers d'installations, d'objets, de sculptures transformées, à travers ce que je nomme TranSculpture.

GENÈVE, FÉVRIER 2007.

Le premier semestre du Work Master passé, j'ai ressenti que l'expérience menée à Lima dans l'espace public m'avait intensément marqué. À présent, j'éprouvais le besoin d'inclure, dans ma pratique, la collectivité, l'espace communautaire, le travail sur le terrain et, de plus, l'approche éducative. Le rapport noué entre l'art et l'éducation, dont je n'arrivais pas à me défaire, a généré la motivation d'écrire ce mémoire.

J'avais besoin de lui donner un sens. C'est ainsi que j'ai décidé de changer d'orientation Master en rejoignant le Master TRANS-

Les deux choses qui ont le plus attiré mon attention dans le Master TRANS- ce sont le travail de terrain et les séminaires sur l'art socialement engagé. Les séminaires et ateliers m'ont nourrit de références visuelles et théoriques autour du thème des liens entre pédagogie et l'art. Il s'agit, pour la plupart, de références européennes et nord-américaines, complémentaires donc avec mes propres références. Cela m'a permis qu'accroître ma motivation à apprendre davantage sur ma culture, mon histoire, l'histoire de mon pays, de ma région, des pays du Sud. Ma remise en question des fondements de l'éducation scolaire et de la formation à l'école d'art, s'est consolidée. Au fur et à mesure que je me nourrissais d'autres approches, je voulais savoir s'il existait des théories issues dans les pays du Sud et trouver une explication à la quasi-absence de l'Amérique Latine dans ce corps de références. Partant de là, j'ai cherché à explorer le thème des ponts entre les cultures et d'identifier les éléments qui nous rassemblent ou nous divisent. J'ai été amené, également, à m'interroger sur mon rôle d'artiste latino-américaine en Europe, le pourquoi de ma présence sur ce continent, le positionnement qui devait être le mien, la manière dont je pouvais contribuer à rendre notre histoire visible.

J'ai réalisé à Genève deux expériences avec MURO dans l'espace public. Une camarade de classe m'a aidé avec la documentation. Nous avons commencé au Plainpalais, le jour du marché aux puces. J'ai l'habitude de fantasmer un peu sur les personnes que je vais interroger ; sur place, je les observe, j'imagine si untel va m'écouter, ou si, au contraire, va m'ignorer complètement. J'avais construit une valise avec des objets en lien avec l'apprentissage de la discipline à l'école au Pérou. J'étais intéressée à utiliser ces objets pour déclencher des souvenirs liés à l'école. Dans la valise il y avait des témoignages écrits, des photos d'uniformes, des diapositives, des dessins et une règle bois.



La première personne que j'ai approchée a pensé que j'allais lui demander de l'argent. Par la suite, cet homme s'est excusé de ne pas pouvoir continuer la conversation car il était musulman – et moi, une femme. La deuxième personne, un jeune qui semblait occuper ses heures à regarder les passants, m'a coupé net : il n'allait pas pouvoir parler avec moi par manque de temps. La troisième personne, une personne âgée, a compris que j'appartenais au Ministère de l'Éducation, m'avouant « qu'avant la discipline était trop dure, mais que tout allait bien à présent ». Nous sommes parties, ensuite, en direction de l'Université de Genève, et nous nous sommes placées à côté de l'entrée. Les deux personnes que j'ai approchées ont montré une excellente disposition à parler avec moi. Genève est une ville interculturelle et un cadre approprié pour mener ma recherche. Cependant, elle pose d'autres problèmes que ceux que je rencontrais à Lima : comment s'approprier la ville, comment agir dans un contexte étranger, comment nouer des contacts, comment construire des réseaux ?

La chance de pouvoir montrer à Genève un projet issu d'un contexte spécifique, complètement différent à celui de la Suisse, où le temps semble avoir avancé de façon plus accélérée, a été bénéfique pour moi. Suite à cela, j'ai été amené à repenser mon projet et les éléments qui le composent. Quel sens y a-t-il à parler de l'éducation (au Pérou) quand on est hors du Pérou ? Quel est le poids du mot « éducation » dans des pays où l'État assume ses responsabilités de manière plus ou moins efficace ? Comment approcher la question des fonctions des institutions culturelles ? Par conséquent, quel est le sens d'un musée sans murs ? Comment soulever une même problématique dans des réalités totalement différentes ? Suite à ma courte expérience en Europe et sur la base de nombreux échanges avec mes camarades, je suis tentée d'affirmer qu'il est possible de discuter d'une même problématique, d'y retrouver des points en commun et de créer une documentation pour éclairer des portions de la réalité.

LIMA, DÉCEMBRE 2017.

Quelques uns de mes camarades de la faculté d'art PUCP, aussi bien de ma promotion que d'autres promotions, avaient, eux aussi, pris parti pour développer des projets participatifs. Deux d'entre eux faisaient même partie de mon collectif ¿Emergentes? Deux autres camarades, des artistes aussi, avaient conçu et proposé à la PUCP un cours pour les étudiant-e-s des dernières années de formation, destiné à évaluer les possibilités de travail à la sortie de l'école, ce qui conduisait à mettre en discussion le thème du rôle de l'artiste – et celui de sa formation par extension.

Deux autres camarades diplômés d'anthropologie visuelle, intéressés par des thèmes politiques et anthropologiques et par l'utilisation de l'art comme moyen de contestation, suivaient de près cette évolution et travaillaient à la constitution d'archives susceptibles de refléter le contexte local et d'être un outil pour revendiquer l'histoire des luttes au Pérou.

Au sein d'un contexte politique assez délicat au Pérou actuellement car l'ancien dirigeant péruvien Alberto Fujimori, condamné pour crimes contre l'humanité, a été gracié par le président Kuczynski le 25 décembre provoquant une crise politique majeure.

J'ai retrouvé plusieurs de mes camarades et des artistes d'autres écoles dans les manifestations qui ont eu lieu en décembre dernier. Le fait de se retrouver dans un tel contexte et d'évoquer, avec naturel, notre engagement social à partir de notre identité d'artistes, montre une certaine synergie chez certains artistes péruviens de ma génération.

Pour moi, cela ne fait que renforcer l'idée de l'importance de la collectivité et de l'engagement en faveur d'un travail socialement engagé, des choix qui nous définissent comme artistes et citoyens. En cohérence avec notre identité, nous assumons ainsi un rôle à partir duquel nous comptons générer des projets. L'engagement social est absolument nécessaire pour agir avec et dans la communauté afin de travailler à un projet plus vaste dans lequel nous sommes tous impliqués, celui du changement social.



BIBLIOGRAPHIE

Bernal, Bickel, Roman, Quispe, Prado, Monteverde, Nolte, Silva (2017) El desencantamiento del arte p. 27-44 dans : Ansible Crítica #3 May./Jun. 2017

Bishop, Claire (2006) the social turn : collaboration and its discontents

Bourriaud, Nicolas (1990) Estetica Relacional

Biczel, Dorota (2013) arara, No. 11 In Transit to Democracy : Shaping Public History in the Urban Landscape Lima I[NN]Memoriam [online] Disponible sur : https://www1.essex.ac.uk/arthistory/research/pdfs/arara_issue_11/biczel-1.pdf

Bishop, Claire (2004) Antagonism and Relational Aesthetics dans : OCTOBER 110, Fall 2004, pp. 51-79. October Magazine, Ltd. and Massachusetts Institute of Technology.

Bishop, Claire (2012) Artificial Hells , Participatory Art and politics of spectatorship , Verso

BUNTIX, Gustavo (2007) Lo impuro y lo contaminado : Pulsiones Neo Barrocas en las rutas de Micromuseo. Lima : Micromuseo

BUNTIX, Gustavo (2005) E.PS Huayco Documentos

Camnitzer, Luis (2008) Didáctica de la liberación, Arte Conceptualista Latinoamericano. CENDEAC. Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporaneo (Murcia, España)

Camnitzer, Luis (2012) La enseñanza del arte como fraude [online] Disponible sur : <http://esferapublica.org/nfblog/la-ensenanza-del-arte-como-fraude/>

Cervetto, R, Lopez, M (2016) Agítese antes de Usar : Desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina MALBA (Buenos Aires, Argentina) TEOR / ética (San José de Costa Rica)

Degregori, C (1999) Juventud Rural Peruana : entre los dos Senderos, [Online]. Disponible sur : <http://www.cintefor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/ youth.../index.ht> > [Décembre, 2018]

Degregori, C (2002) La posibilidad de la memoria. In APRODEH (Eds) Verdad, Memoria, Justicia y Reconciliación. Sociedad y Comisiones de la Verdad,. Lima, Peru.

Del Valle, Augusto, (2011) Una vanguardia invisible : 1979, acerca del proyecto Coquito en : 13 Monos [online] disponible sur: <https://trecemonos.blogspot.ch/2011/11/una-vanguardia-invisible-1979-acerca.html>

Encinas, Sara (2003) "Peruvian Youth – their thoughts about the future in Lima and Ayacucho - and the reality of poverty"

Fiebre (2017) editorial Antonio Medina y Carla Lamoyi Destruir para volver a construir : Introducción al Bestiario en : Bestias (1984-1987) [online] disponible sur : https://issuu.com/fiebre.ediciones/docs/bestias_pdf [Janvier, 2018]

Freire, Paulo (1968) Pedagogia del Oprimido

Flores del Pozo, Gabriela (2013) Imagina 69280 cruces [online] disponible sur: <http://www.gabrielafloresdelpozo.com>

Ferrer, Guillermo (2004) Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina : ¿quién responde por los resultados ? Lima, GRADE. Documento de trabajo no.45

Guerra, Diana (2006) Introducción. Dans : Casos de la Gestión Cultural en el Perú. Lima : Instituto Nacional de Cultura

Graham, J (—) Para-Sites Following in the footsteps of Freire, Cumma Papers #12

Gruber, Mitrovic (2017) Estructuras alrededor del vacío. "El Museo de arte borrado" y la construcción del arte contemporáneo en el Perú dans : Revista Torax / Volumen 1/ Número 1 / Julio 2017.

Gonzales, Maria del Carmen (2012) El arte en las escuelas no es juego de niños en : Pedagogía y educación artística #4 ERRATA Revista de Artes Visuales [online] Disponible sur : https://issuu.com/revistaerrata/docs/errata_4_pedagogia_educacion_artistica

Hare, Andres (2014) <https://redaccion.lamula.pe/2014/09/28/sarita-ciento-treinta-y-cuatro-anos-despues/andreshare/>

Helguera, P Ed. (2011) Preliminary dialogue, by Pablo Helguera Transpedagogía : el arte contemporáneo y los vehículos de educación. Dans : Pedagogía no Campo expandido.

Helguera, P (2010) "Notes Toward a Transpedagogy," Dans Art, Architecture and Pedagogy : Experiments in Learning, Ken Erlich, Editor. Los Angeles : Viralnet.net, 2010.

Hoff, Monica (2017, 28 de marzo) Tablero MALBA NC-ARTE [online] Disponible en : <https://www.youtube.com/watch?v=7txvMkGOB3Y&t=112s> [Décembre, 2017].

Hoff, Monica; Helguera, Pablo (2011) Pedagogía no campo expandido, 8ª Bienal de Mercosul, Catalogação Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul (NDP Núcleo de Documentação e Pesquisa)

Jackson, Shanon (2011) ¿Qué hay de “social” en la práctica social?: experimentos comparativos en performance en : Pedagogía en el campo expandido.

Jhonson, Koenning (2016) El sol es de todos, sol de cambio [online] disponible : <http://www.koenningjohnson.com/-alineaciones-2016/> [Janvier, 2018]

Lacy, S (1995) Debated Territory Toward a critical language for public art en : Mapping de Terrain New Genre Public Art

Monge, Lucia (2016) 5 Questions with Lucia Monge en : Elephant [online] disponible : <https://elephant.art/5-questions-lucia-monge/> [Janvier, 2018]

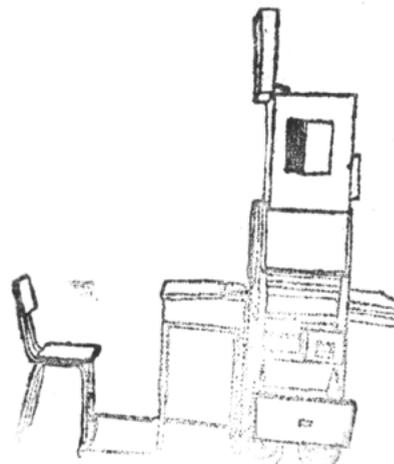
Museo de Arte Reina Sofia (2012) Perder la forma humana, Una imagen sísmica de los años ochenta en America Latina [online] Disponible en : https://jpgenrgb.files.wordpress.com/2017/05/perder_la_forma_humana_una_imagen_sismica_de_los_anos_ochenta.pdf
Press release anglais : http://www.museoreinasofia.es/sites/default/files/notas-de-prensa/press_release_losing_the_human_form.pdf

Olascoaga, Sofia; Alba, Carolina (2011) Transpedagogía : el arte contemporáneo y los vehículos de educación p. 163 En : Pedagogía no Campo expandido

Rogoff, I (2008) Turning E-Flux Journal #00 [online]. Disponible en : http://www.e-flux.com/journal/00/68470/turning/#_edn3 [Décembre, 2017]

Radical Education Forum, Ultra-Red (2012) Radical Education Workbook

Tarazona, (2005) Accionismo en el Perú 1965-2000 Rastros y fuentes para una primera cronología. Galería Icpna, San Miguel - Lima.



Achévé d'imprimé en 8 exemplaires à Genève en juin, 2018

Mémoire réalisé dans le cadre du Master Trans - Art - Education -Engagement
Isabel Guerrero Encinas
Sous la direction de Marianne Guarino-Huet et Olivier Desvoignes.

Remerciements:

Luis Guerrero, Sara Encinas, Gianine Tabja, Laura Rivanera, Greg Clement, Magali Raspail, Marie Sprungli, Manuel Bello, Gabriela Flores, koening johnson, Lucia Monge, Claude-Hubert Tatot, Marianne Guarino-Huet et Olivier Desvoignes.

— HEAD
Genève

A black and white photograph showing a group of about seven people standing in a loose line outdoors. They are dressed in casual, everyday clothing. The background features trees and a building. A yellow rectangular box is superimposed over the center of the image, containing the word 'EDUCATION' in a simple, sans-serif font.

EDUCATION