

**MFA Art and Social Practice, Portland State University**

Harrell Fletcher, Michael Brown, Spencer Byrne-Seres, Anke Schüttler, Roshani Thakore, Xi Jie Ng (Salty) en dialogue avec J Barclay, Justin Fincannon, Ben Hall, Larry Loftin, Joey Lucero, Philip Odom, Guy Snook, Ben Turanski et Michael Bernard Stevenson Jr.

**Institut für Kunst im Kontext, Universität der Künste Berlin**

Claudia Hummel, Kristina Leko, Julia Herfurth et Natalie Obert

**MACBA's Independent Studies Program, Barcelona**

Pablo Martínez et Lucía Egaña Rojas, avec Benzo, Julieta Obiols, Javiera Pizarro et Diego Posada

**Master TRANS–, HEAD – Genève**

*microsillons*

**MA Socially Engaged Art and Further Education, NCAD, Dublin**

Fiona Whelan

Pablo Helguera

Gregory Sholette

**Édition** *microsillons* (Marianne Guarino-Huet et Olivier Desvoignes, responsables du master TRANS–)

**Coordination éditoriale** Mathilde Chénin

**Traductions** Virginie Bobin, Alexis Hyman Wolff et Eric Rosencrantz

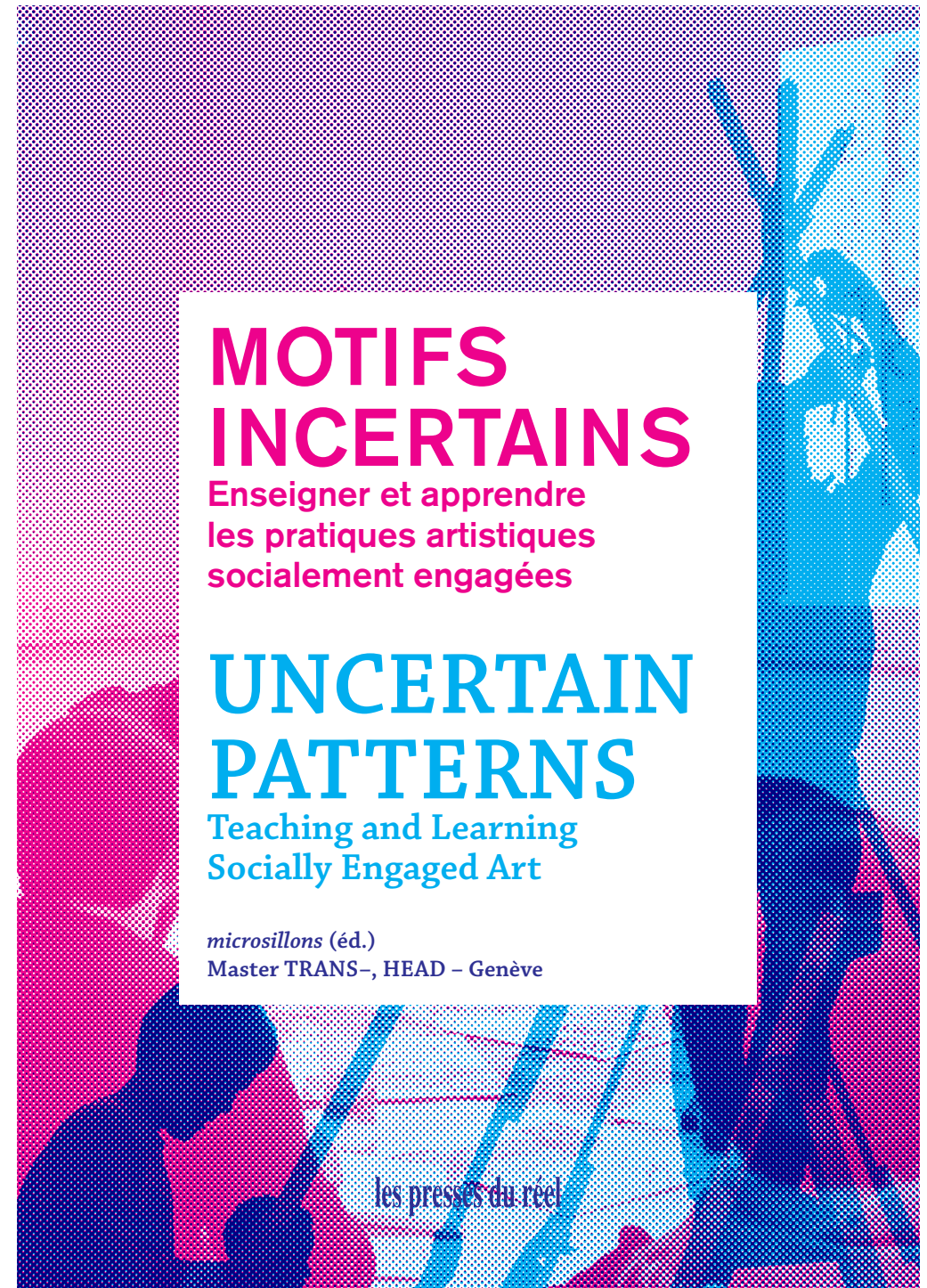
– HEAD  
Genève

UNCERTAIN PATTERNS –  
Teaching and Learning  
Socially Engaged Art

MOTIFS INCERTAINS –  
Enseigner et apprendre  
les pratiques artistiques  
socialement engagées

les presses du réel

– HEAD  
Genève



*microsillons* (éd.)  
Master TRANS–, HEAD – Genève



25 €  
30 CHF

VERNIER  
Une Ville pas Commune







# MOTIFS INCERTAINS

Enseigner et apprendre  
les pratiques artistiques  
socialement engagées

# UNCERTAIN PATTERNS

Teaching and Learning  
Socially Engaged Art

*microsillons* (éd.)

Master TRANS-, HEAD – Genève



# SOMMAIRE

## FRANÇAIS

### PRÉFACE

*microsilons* ..... 8

### CINQ PROGRAMMES D'ÉTUDE

Une approche alternative des études supérieures en art: Le master en arts visuels Art and Social Practice de la Portland State University

Harrell Fletcher ..... 18

Le programme d'artistes en résidence de l'établissement pénitentiaire de Columbia River

Michael Brown, Spencer Byrne-Seres, Anke Schüttler, Roshani Thakore, Xi Jie Ng (Salty), en dialogue avec J Barclay, Justin Fincannon, Ben Hall, Larry Loftin, Joey Lucero, Philip Odom, Guy Snook, Ben Turanski et Michael Bernard Stevenson Jr. .... 24

–  
Du prototype au master. Histoire complète d'Art in Context à l'Institut für Kunst im Kontext de la Universität der Künste Berlin

Claudia Hummel ..... 46

Kontext Labor Bernau [Labo Contexte Bernau] 2014-2015-2016. Art dans l'espace urbain

Kristina Leko, Julia Herfurth et Natalie Obert ..... 58

–  
Des études « encore-à-venir ». Le MACBA's Independent Studies Program

Pablo Martínez ..... 86

Disloquer les archives, une pratique sociale : « ARXIU DESENCAIXAT », une tentative située de tordre la norme straight des archives

Lucía Egaña Rojas et Benzo,

Julieta Obiols, Javiera Pizarro et Diego Posada ..... 98

–

Le master TRANS– Pratiques artistiques socialement engagées de la HEAD – Genève. Vers une pédagogie féministe, sans condition et de la planéarité

*microsilons* ..... 108

Libellules. Actions du master TRANS– à l'Édicule Art'Lib, 2015-2018

*microsilons* ..... 114

–

À Dublin, un master en transition (MA Socially Engaged Art and Further Education, National College of Art and Design (NCAD), Dublin)

Fiona Whelan ..... 132

### PERSPECTIVES

Éducation à l'art socialement engagé, un manuel de documents et de techniques (extraits)

Pablo Helguera ..... 148

Dewey, Beuys, Cage, et l'hérésie vulnérable mais ô combien banale de l'enseignement de l'art socialement engagé (EASE)

Gregory Sholette ..... 162

### NOTE DE LA TRADUCTRICE

Virginie Bobin ..... 180

CAHIER D'IMAGES ..... 193

## **ANGLAIS**

### **PREFACE**

*microsilons* ..... 259

### **FIVE STUDY PROGRAMS**

**An Alternative Approach to Graduate School Art Education: The Portland State University MFA in Art and Social Practice**  
Harrell Fletcher ..... 268

**Columbia River Correctional Institution Artist In Residence Program**  
Michael Brown, Spencer Byrne-Seres, Anke Schüttler, Roshani Thakore, Xi Jie Ng (Salty), in dialogue with J Barclay, Justin Fincannon, Ben Hall, Larry Loftin, Joey Lucero, Philip Odom, Guy Snook, Ben Turanski and Michael Bernard Stevenson Jr. .... 272

**Test Model and Master's Program – An Extended History of Art in Context at the Institut für Kunst im Kontext at the Universität der Künste Berlin**  
Claudia Hummel ..... 292

**Kontext Labor Bernau (Context Lab Bernau) 2014-2015-2016. Art In Urban Space**  
Kristina Leko, Julia Herfurth and Natalie Obert ..... 302

**The Studies Yet To Come. MACBA's Independent Studies Program**  
Pablo Martínez ..... 328

**Dislocating The Archive as a Social Practice: "ARXIU DESENCAIXAT", a Situated Experiment in Unstraightening The Archive**  
Lucía Egaña Rojas and Benzo, Julieta Obiols, Javiera Pizarro and Diego Posada ..... 338

**Master TRANS– Socially Engaged Art at the HEAD – Genève. Towards an Unconditional Feminist Pedagogy of Planetaryity**  
*microsilons* ..... 348

**Libellules. TRANS– master's program actions at the Art'Lib neighborhood exhibition space, 2015–2018**  
*microsilons* ..... 354

**A Dublin Based MA in Flux (MA Socially Engaged Art and Further Education, National College of Art and Design (NCAD), Dublin)**  
Fiona Whelan ..... 372

### **PERSPECTIVES**

**Education for Socially Engaged Art, A Materials and Techniques Handbook (excerpts)**  
Pablo Helguera ..... 386

**Dewey, Beuys, Cage, and the Vulnerable yet Utterly Unremarkable Heresy of Socially Engaged Art Education (SEAE)**  
Gregory Sholette ..... 398

### **REMERCIEMENTS**

**ET COLOPHON** ..... 414








# Préf



# face





**« ...L'OUVERTURE  
À L'INCERTITUDE  
EST GAGE  
DE LA PRISE AU  
SÉRIEUX  
DE L'ÉCHANGE... »**

# PRÉFACE

*microsillons* (responsable du master TRANS-, HEAD – Genève)

*L'incertitude [...] est notre meilleur aiguillon à  
la fois pour agir et pour imaginer un futur.*

Ann Snitow<sup>1</sup>

Nous vivons une période d'incertitudes multiples et, comme l'a remarqué Edgar Morin en pensant aux savoirs nécessaires à l'éducation du futur<sup>2</sup>, si l'on croyait avant le XX<sup>e</sup> siècle à un avenir soit répétitif soit progressif, nous avons à présent « découvert la perte du futur, c'est-à-dire son imprédictabilité ». Pour Derrida, nous sommes dans le temps du « peut-être » et nous devons laisser venir l'événement *digne de ce nom* : quelque chose qui s'annonçait comme impossible (« *L'événement n'est possible que venu de l'impossible* »<sup>3</sup>) et qui est irrépétable.

De cette situation découle un grand potentiel de transformation sociale, politique, institutionnelle et culturelle. L'activiste féministe Ann Snitow, dans l'introduction de son recueil *The Feminism of Uncertainty*, voit dans l'incertitude sur l'avenir des humains – sur leur volonté même de survivre ou non – la meilleure raison d'inventer des possibles et de les expérimenter.

Depuis le début des années 1990, les démarches artistiques participatives et collaboratives (impliquant souvent des personnes ne se définissant pas comme artistes dans la production) se sont multipliées. Aujourd'hui, ces pratiques constituent un champ spécifique, qu'elles soient nommées « pratiques artistiques socialement engagées », « *community-based art* » ou « art dialogique ». L'historienne de l'art Claire Bishop parle de « *social turn* » pour décrire cette évolution. Ces « pratiques artistiques socialement engagées » (PASE, ci-après), comme le note Gregory Sholette<sup>4</sup>, passent actuellement des marges du monde de l'art vers son centre et acquièrent une légitimité institutionnelle, parfois dans une forme de contradiction avec leurs racines activistes. Avec cette institutionnalisation se développent, à travers le monde, des programmes d'études qui enseignent comment engager l'art dans la sphère sociale.

L'idée d'incertitude est fondamentale pour les PASE et leur enseignement, et ce, à deux niveaux. Tout d'abord, ces pratiques impliquant très souvent

<sup>1</sup> Snitow, A. (2015). *The Feminism of Uncertainty: A Gender Diary*. Durham : Duke University Press, p. 5 (traduction des auteurs).

<sup>2</sup> Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Le Seuil, p. 43.

<sup>3</sup> Derrida, J. (2001). *Papier Machine : le ruban de machine à écrire et autres réponses*. Paris : Galilée, p. 285.

<sup>4</sup> Sholette, G. (2015). "Delirium and Resistance after the Social Turn". In: *Field, A Journal of Socially-Engaged Art Criticism*, issue 1, Spring 2015, pp. 95-138, p. 128 (traduction des auteurs).

une dimension dialogique, l'ouverture à l'incertitude du résultat est gage de la prise au sérieux de l'échange. Elle montre que l'artiste ne se contente pas d'une consultation prétexte pour donner une couleur sociale à un projet en réalité préconçu seul, voire qu'il profite simplement des forces vives de participants pour le faire réaliser<sup>5</sup>. Un art réellement dialogique devrait être une forme de créolisation, au sens de Glissant, et devrait ainsi mener à « une donnée nouvelle, totalement imprévisible par rapport à la somme ou à la simple synthèse [des] éléments »<sup>6</sup>. Cette spécificité doit être prise en compte et pratiquée avec les étudiant·e·s qui développent de telles pratiques.

Ensuite, l'incertitude est une donnée nécessaire pour soutenir un enseignement des PASE qui puisse faire écho aux pédagogies auxquelles ces pratiques se réfèrent. De part la nature spécifique de ces pratiques, nombre d'artistes qui les développent et d'intellectuel·le·s qui s'y intéressent ont montré un intérêt pour ce que l'on nomme les *pédagogies critiques*. L'historien de l'art Grant Kester<sup>7</sup> dresse ainsi un parallèle entre la nature même des PASE et l'approche pédagogique de Paulo Freire, qui pose les fondamentaux de cette façon particulière d'envisager le processus pédagogique comme une action politique :

*Je veux simplement noter la dimension interactive des projets que j'ai décrits [...]. Ils remplacent le style traditionnel bancaire (pour emprunter une image à Paulo Freire) de l'art, dans lequel l'artiste « dépose » son contenu expressif dans un contenant physique qui sera ensuite « retiré » par un regardeur passif, par un processus d'échange dialogique et une interaction collaborative.*

Dépasser l'éducation bancaire, la simple transmission de contenus, nécessite de pratiquer une pédagogie sans certitude (ni sur des matières ou des thèmes qui seraient incontournables ni sur les résultats de l'apprentissage), une pédagogie qui cherche à faire émerger des contenus et des projets, en commun. Ainsi, le surgissement d'*inédits possibles* (c'est-à-dire, pour Freire, des actions auparavant inimaginables qui pourront être réalisées) est rendu concevable<sup>8</sup>.

Les motifs, dans leurs formes comme dans leur répétition, deviennent alors incertains. Cette approche dialogique de la pédagogie et de l'art demande à l'enseignant·e et à l'artiste de développer un certain « état d'esprit

<sup>5</sup> Comme on peut le voir fréquemment dans des écoles où des artistes réalisent avec des enfants des fresques murales ou autres formes décoratives qu'il·elle·s ont conçues avant toute forme d'échange avec eux.

<sup>6</sup> Glissant, E. (1997). *Traité du Tout-Monde (Poétique IV)*. Paris : Gallimard, p. 37.

<sup>7</sup> Kester, G. (1999). "The Art of Listening (and of Being Heard): Jay Koh's Discursive Networks". In: *The Third Text*, 13:47 (1999), 19-26, p. 19 (traduction des auteurs).

<sup>8</sup> Freire, P. (2001). *Pédagogie des opprimés*, suivi de *Conscientisation et Révolution*. Paris : La Découverte, pp. 102-106.

d'ignorance»<sup>9</sup>, de se mettre dans une certaine position de vulnérabilité<sup>10</sup>. Il·elle n'est plus en position d'unique détenteur·trice d'un savoir figé et affirmatif, il·elle peut plus difficilement faire preuve d'*autorité* (qui est souvent perçu comme une qualité) et il·elle doit se confronter à la possibilité de l'échec, ce qui est difficilement compatible avec les exigences de visibilité et de résultats auxquelles il·elle est généralement soumis·e. Ce faisant, il·elle doit accompagner les étudiant·e·s hors d'une logique de réussite comptable et de transmission pour, comme le dit Gayatri Spivak, « [compléter] l'acquisition des compétences avec la dangereuse imprévisibilité de l'étude des humanités »<sup>11</sup>.

Mettre en œuvre une pédagogie de l'incertitude relève moins de l'application d'une série d'actions décidées par avance que du développement d'une *stratégie*, que Morin décrit comme *un scénario d'actions [...] examinant les certitudes et incertitudes de la situation, les probabilités, les improbabilités [et qui peut] être modifié selon les informations recueillies, les hasards, contretemps ou bonnes fortunes rencontrés en cours de route*<sup>12</sup>.

Cette publication recueille à la fois les prises de positions de cinq programmes qui enseignent les PASE et une série d'exemples de ces *scénarii d'actions*, tels qu'ils se sont développés dans des projets initiés par ces programmes. Sont ainsi mises en réseau des pratiques ancrées dans des contextes locaux différents, des approches variées mais partageant une même volonté d'inventer ou d'adapter des outils pour enseigner ces formes artistiques spécifiques et composant toutes avec une forme d'*incertain*.

Pour le PSU Art and Social Practice MFA program de Portland, l'émergence, par l'échange entre étudiants et enseignants, de projets en lien avec différentes organisations et institutions (comme le programme d'artistes en résidence à la Columbia River Correctional Institution) est central. Pour favoriser ces surgissements inédits, les étudiants n'ont pas d'espace d'atelier et partagent une salle de travail commune.

Le programme Kunst im Kontext, à l'Universität der Künste Berlin, est précurseur dans l'enseignement des pratiques artistiques à dimension sociale et défend une approche où les projets (comme *Kontext Labor Bernau 2014-*

<sup>9</sup> La commissaire d'exposition et enseignante Mary Jane Jacob, une pionnière dans le soutien aux PASE, parle, dans une interview d'un « *mind of don't know* » nécessaire pour aborder ces pratiques et leur enseignement. "Mary Jane Jacob", *Bad At Sports* [podcast], Episode 209, 2009, [en ligne], [badatsports.com/2009/episode-209-mary-jane-jacob/](http://badatsports.com/2009/episode-209-mary-jane-jacob/), [5 février 2019].

<sup>10</sup> L'enseignante et théoricienne critique bell hooks souligne, dans *Teaching to Transgress*, que pour qu'une action pédagogique puisse émanciper, il faut que, dans une approche dialogique, l'enseignant·e accepte de se mettre dans la même position de vulnérabilité que les étudiant·e·s. hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York : Routledge, p. 21.

<sup>11</sup> Spivak, G. C. (en dialogue avec Anne Verjus et Juliette Cerf) (2014). "Enseigner les humanités". In : *Philosophie magazine*, 2014, [en ligne], [www.philomag.com/les-idees/enseigner-les-humanites-10643#\\_ftn14](http://www.philomag.com/les-idees/enseigner-les-humanites-10643#_ftn14), [5 février 2019].

<sup>12</sup> Morin, E. (2000). *op. cit.*, p. 43, pp. 49-50.

2015-2016 - *Kunst im Stadtraum*) sont pensés à partir du contexte et de ses aléas, ce qui a mené le programme à conserver pendant plus de 40 ans, l'esprit d'un « projet pilote ».

Le PEI (Independent Study Program) au Museu d'Art Contemporani de Barcelona fonde son action pédagogique sur une conception de la connaissance comme émergeant du « potentiel de l'étude collective et de l'activation de la théorie » plutôt que comme une accumulation d'informations. L'apprentissage s'y conçoit toujours comme « en devenir ».

Le master TRANS- développe depuis plusieurs années une approche similaire – fondée sur l'observation qu'aucun contenu préétabli ni aucune prédiction ne saurait répondre à la complexité d'une action artistique socialement engagée (comme celles développées par les étudiant·e·s du master entre 2015 et 2018 dans le quartier des Libellules en périphérie de Genève). En 2015-2016, avec le TU – Théâtre de l'Usine de Genève<sup>13</sup>, le master a d'ailleurs invité artistes, curateurs·trices, travailleurs·euses culturel·les, théoricien·nes des pratiques de médiation et d'éducation artistique (Janna Graham, Pablo Helguera, Carmen Mörsch, Nora Sternfeld et Wochenklausur) à une série de rencontres pour discuter de l'importance de l'imprévisibilité dans les processus artistiques et pédagogiques, en se demandant : *Quels enjeux politiques et éthiques sont liés à la mise en place de ce type de processus ? Comment des pratiques aux résultats indéterminés peuvent-elles être compatibles avec les exigences des institutions culturelles ? Quelle place peut occuper l'imprévisibilité dans une société où la maîtrise du risque est une préoccupation majeure ?*

Le MA Socially Engaged Art and Further Education au National College of Art and Design de Dublin, finalement, place également l'incertitude au cœur de ses réflexions. Devant la dimension désordonnée et complexe des PASE, ses étudiant·e·s sont invité·e·s à acquérir « un certain niveau de confort [...] vis-à-vis du fait de ne pas savoir où les choses vont », voire de ne pas savoir si quelque chose de tangible émergera d'un processus amorcé.

Les textes de ces cinq programmes d'études montrent une diversité d'approches et de positionnements, tout en dessinant des lignes de convergence et des questionnements communs. À ces contributions viennent s'ajouter la reproduction et la traduction (pour la première fois en français) de deux textes contemporains cruciaux pour comprendre les conditions et les enjeux de l'enseignement des PASE.

Premièrement, le texte « Dewey, Beuys, Cage, and the Vulnerable yet Utterly Unremarkable Heresy of Socially Engaged Art Education (SEAE) » de Gregory Sholette. Cet article a été publié dans le recueil *Art As Social Action*,

<sup>13</sup> Série de rencontres « De l'imprévisibilité dans les pratiques artistiques socialement engagées et la médiation », organisée par le master TRANS- de la HEAD – Genève et le TU – Théâtre de l'Usine, 2015-2016.

*An Introduction to the Principles of Teaching Social Practice Art*, que l'auteur a co-édité avec Chloë Bass en 2018. Les éditeurs y rappellent que si « la lutte à venir » peut être un fardeau pour leurs étudiant-e-s, c'est aussi dans cet engagement que peuvent se condenser « tous nos espoirs pour un autre monde de l'art et une société plus égalitaire ».

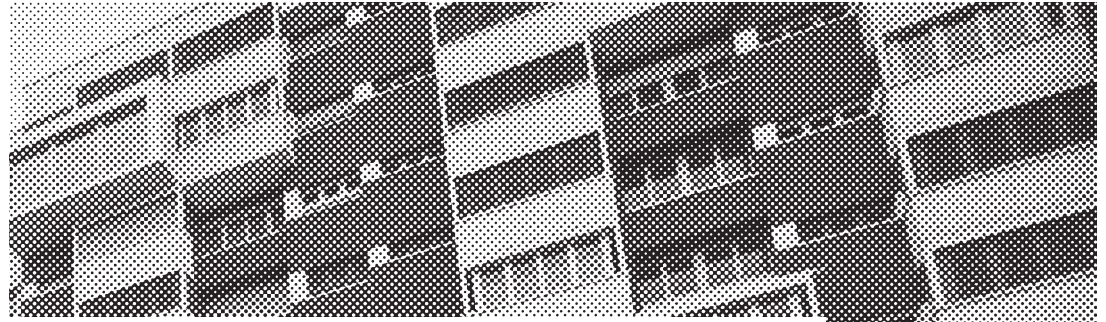
Deuxièmement, des extraits de *Education for Socially Engaged Art* de Pablo Helguera, qui propose notamment le terme de « transpédagogie » pour décrire les pratiques mélangeant art et pédagogie et qui pense aux transformations nécessaires des écoles d'art pour qu'elles puissent répondre aux défis spécifiques posés par l'enseignement des PASE.

Par la mise en commun de ces positions, de ces expériences et des ces questionnements, cette publication entend présenter un panorama de l'enseignement des pratiques artistiques socialement engagées – encore émergentes dans le champ francophone. Elle amorce également une mise en réseau qui pourra voir émerger – au gré de partages d'incertitudes – de nouvelles réflexions et de nouvelles actions.





# Cinq progra d'étude



# immes e





**« ...VIVRE DE  
LEUR TRAVAIL  
EN TANT  
QU'ARTISTES  
SOCIALEMENT  
ENGAGÉ·E·S... »**

# UNE APPROCHE ALTERNATIVE DES ÉTUDES SUPÉRIEURES EN ART

## Le master en arts visuels Art and Social Practice de la Portland State University

**Harrell Fletcher** (coordinateur du master en arts visuels  
« Art et Pratique Sociale » de la Portland State University)

J'ai mis en place le programme de master en arts visuels Art and Social Practice à la Portland State University (PSU) en 2007, afin de proposer une alternative à d'autres masters en arts visuels plus traditionnels aux États-Unis, orientés vers une pratique d'atelier ou d'exposition. L'idée était d'explorer divers antécédents dans le monde de l'art et, au-delà, pour étudier les façons dont des personnes ont pu créer des projets participatifs publics fondés sur la collaboration, l'*in-situ* et l'interdisciplinarité ; et d'y associer des expériences pédagogiques pratiques. Le programme dure trois ans. Il est de taille relativement modeste, avec seulement cinq étudiant·e·s par an. Les étudiant·e·s n'ont pas d'atelier à leur disposition, par contre il·elle·s ont une salle de travail commune et on les encourage à nouer des partenariats dans le monde extérieur, avec des associations, des écoles, des entreprises, des agences gouvernementales, etc. Le programme est conçu comme une « résidence flexible », c'est-à-dire que les étudiant·e·s ne sont pas obligé·e·s d'être à Portland. Chaque cours est toujours retransmis en ligne par visioconférence, donc même avec un projet à distance, un travail, une famille ou autre, on peut participer au cours depuis n'importe où. La plupart des étudiant·e·s vit à Portland, mais certain·e·s suivent l'intégralité des trois années à distance, avec des visites périodiques pour maintenir un lien plus direct avec le programme. Les étudiant·e·s ont des parcours artistiques variés, mais certain·e·s viennent aussi d'autres champs comme le travail social, la résolution des conflits, l'enseignement, etc. La Portland State University est une université publique importante, et les étudiant·e·s ont de nombreuses opportunités de suivre des cours et d'avoir des contacts avec des personnes d'autres départements sur le campus. L'un des aspects inhabituels mais essentiels de ce programme, c'est que les étudiant·e·s inscrit·e·s sélectionnent les futur·e·s étudiant·e·s de l'année à venir. À mes yeux, cette activité, tout comme d'autres occasions d'intervenir à l'échelle organisationnelle, fait partie intégrante de l'expérience pédagogique offerte aux étudiant·e·s.

Le fait de travailler sur des projets collectifs de toutes sortes représente un autre aspect essentiel du programme. Ces dernières années, les étudiant·e·s ont organisé des expositions participatives et des événements publics dans des lieux d'art de Portland, San Francisco, New York, Paris, etc. Nous co-organisons aussi une conférence annuelle dans divers lieux de Portland, parmi lesquels la mairie, la principale bibliothèque publique de la ville, un parc municipal, une école publique et sur une rivière. Les étudiant·e·s du programme sont aussi impliqué·e·s dans deux partenariats au long cours. Le premier concerne la création d'un musée d'art contemporain sur le site de l'école primaire Martin Luther King (MLK), et l'autre a été mis en place avec l'établissement pénitentiaire de Columbia River (CRCI), une prison de basse sécurité située en périphérie de la ville.

Le musée d'Art contemporain de King School (KSMoCA) est en activité depuis quatre ans, et comprend la production d'expositions, de conférences, d'ateliers et de projets d'art public créés grâce à des collaborations entre artistes confirmé·e·s, étudiant·e·s de PSU, enseignant·e·s et élèves de l'école primaire MLK. Il s'agit à la fois d'un véritable musée, et d'un centre de formation pour que des élèves âgé·e·s de 5 à 14 ans puissent découvrir les professions liées à l'art et s'y exercer.

Au CRCI, nous sommes impliqué·e·s dans un ensemble de projets avec différentes personnes incarcérées sur place. Cela fait environ deux ans que nous travaillons bénévolement auprès du CRCI. Nous avons par exemple monté un projet de « résidence artistique » pour les personnes qui sont à l'intérieur. De nombreux détenus du CRCI ont déjà une pratique artistique – dessin, peinture, musique, écriture, etc. La résidence est donc un moyen de percevoir différemment leurs années d'incarcération, pour les envisager aussi comme un temps dédié au développement de leur travail artistique. Nous nous réunissons toutes les semaines pour aider à formaliser ce processus. Les détenus participants reçoivent des badges précisant qu'ils sont artistes en résidence. On leur propose des moments de discussion et de retours sur leur travail, et on invite des artistes extérieur·e·s à venir donner des conférences et des ateliers. On les aide aussi à développer leur carrière professionnelle, en organisant des ateliers de rédaction de CV et de notes d'intention, et en leur apprenant à monter des dossiers de candidature pour des bourses ou des résidences à l'extérieur. À la demande d'un des détenus, on a aussi créé une « école de comédie » au CRCI. Toutes les semaines, on travaille avec un groupe d'une quinzaine de détenus intéressés autour de leurs numéros humoristiques, de leurs sketches et du perfectionnement de leur technique. À peu près tous les trois mois, on monte un spectacle comique dans le réfectoire de la prison, pour que les participants à l'école de comédie puissent présenter l'évolution de leur

travail à un public mixte composé d'autres détenus et de visiteur·euse·s extérieur·e·s autorisé·e·s.

Au-delà de ces deux projets en cours au CRCI, des étudiant·e·s ont créé des projets à plus court terme, comme la réalisation d'une vidéo, la conception d'un jeu de société inspiré de la vie à la prison, et un programme d'échange photographique qui associe des détenus et des photographes du monde entier.

Le master Art and Social Practice de la PSU existe maintenant depuis suffisamment longtemps pour qu'on commence à voir ce que les diplômé·e·s du programme sont devenu·e·s. Comme on n'encourage pas les étudiant·e·s à produire des œuvres pour le marché de l'art contemporain, l'absence de grand succès dans ce domaine n'est pas vraiment surprenante. Par contre, de très nombreux·ses étudiant·e·s diplômé·e·s de ce programme ont développé des pratiques uniques, qui associent souvent l'enseignement, des travaux de commande (pour des partenaires du champ de l'art ou non), des résidences d'artistes au sein d'écoles publiques, d'organismes municipaux ou d'associations, ainsi que des conférences, des publications ou encore des projets numériques.

De façon subjective, j'observe que davantage d'étudiant·e·s issu·e·s du programme de pratique sociale semblent trouver des manières de vivre de leur travail en tant qu'artistes socialement engagé·e·s, alors que les artistes qui sortent de programmes de masters fondés sur une pratique d'atelier ou d'exposition ont plus de mal à développer leur carrière. Selon moi, cela s'explique en partie par le fait qu'on enseigne à ces artistes l'idée reçue selon laquelle il·elle·s n'auraient qu'un pouvoir d'action restreint, qui se limite en gros à fabriquer des objets dans des ateliers isolés, en espérant qu'un galeriste les remarquera et attirera l'attention sur leur travail en l'exposant. Si cela n'arrive pas, ou si l'œuvre ne peut être vendue à des prix excessifs, l'artiste n'a d'autre choix que de sombrer dans l'oubli. À l'inverse, on enseigne aux étudiant·e·s issu·e·s du master Art and Social Practice de la PSU qu'il·elle·s ont le pouvoir de développer et de construire leurs propres systèmes de création et de présentation de leur travail. Il·elle·s ne perdent donc pas leur temps à fabriquer des objets qui ne seront peut-être jamais montrés ou vendus, ou à attendre l'apparition d'un marchand ou d'une curatrice qui déterminera si leur travail mérite de sortir de l'atelier pour être montré dans une galerie. Les artistes socialement engagé·e·s peuvent travailler avec des institutions artistiques s'il·elle·s en ont la possibilité, mais il·elle·s peuvent aussi trouver des opportunités de travail auprès d'organisations non artistiques, comme nous le faisons avec le master Art and Social Practice de la PSU, avec l'école primaire Martin-Luther-King et l'établissement pénitentiaire de Columbia River, qui ont tous deux permis de lever des fonds à partir de sources variées.

Il existe de nombreux antécédents au travail que nous menons avec le master Art and Social Practice de la PSU – parmi lesquels le travail de Mierle Laderman Ukeles avec les éboueurs de la Ville de New York<sup>1</sup>, le projet *Row Houses* de Rick Lowe<sup>2</sup>, l'exposition *People's Choice* de Group Material<sup>3</sup>, la compagnie de théâtre *Los Angeles Poverty Dept* de John Malpede<sup>4</sup> et le travail de Wendy Ewald avec des enfants des Appalaches sur leur projet *Portraits and Dreams*<sup>5</sup> – mais peu d'autres programmes se concentrent en priorité sur ce genre de projets participatifs. Nous espérons qu'en développant ce genre particulier de cursus au sein d'une structure universitaire (comme ont pu l'être par le passé d'autres programmes alternatifs comme les *Women's Studies*, les *Queer Studies* ou les *Black Studies*, entre autres), nous pourrions favoriser la reconnaissance des expériences de travail socialement engagé déjà menées par le passé, tout en contribuant à la formation de nouveaux-elles artistes désireux-ses de s'engager de manière plus active auprès des publics.

<sup>1</sup> Mierle Laderman Ukeles est « artiste en résidence » (non rémunérée) auprès du Service des déchets de la Ville de New York depuis 1976. NdT.

<sup>2</sup> « Plateforme communautaire destinée à enrichir la vie à travers l'art » qui développe depuis les années 1990 diverses activités au sein d'un ensemble de maisons rénovées par les participants dans un quartier noir de Houston, au Texas. NdT.

<sup>3</sup> Organisée en 1981 dans un lieu d'exposition ouvert par le groupe dans la 13<sup>e</sup> rue de New York, dans un quartier alors principalement hispanique, l'exposition était composée d'objets donnés par les habitants. NdT.

<sup>4</sup> Fondée en 1985 par le metteur en scène et activiste John Malpede, la compagnie est principalement composée de personnes sans domicile fixe. NdT.

<sup>5</sup> Projet photographique débuté en 1976 en collaboration avec des écoliers d'une zone rurale dans le Kentucky. NdT.







**« ...LES  
PRISONNIERS  
ÉTAIENT DÉJÀ  
« EN RÉSIDENCE »,  
ET FAISAIENT  
DÉJÀ DE L'ART. »**

# LE PROGRAMME D'ARTISTES EN RÉSIDENCE DE L'ÉTABLISSEMENT PÉNITENTIAIRE DE COLUMBIA RIVER

Michael Brown, Spencer Byrne-Seres, Anke Schüttler, Roshani Thakore, Xi Jie Ng (Salty) (étudiant·e·s dans le MFA in Art and Social Practice de la Portland State University), en dialogue avec J Barclay, Justin Fincannon, Ben Hall, Larry Loftin, Joey Lucero, Philip Odom, Guy Snook, Ben Turanski (artistes en résidence dans le programme CRCI) et Michael Bernard Stevenson Jr. (artiste invité)

## **Le point de vue de l'administration, par Spencer Byrne-Seres**

Au cours de l'automne 2016, le programme de master Art and Social Practice a initié une série de projets au sein de l'établissement pénitentiaire de Columbia River (Columbia River Correctional Institution, ou CRCI), une prison pour hommes de basse sécurité située dans la ville de Portland, dans l'Oregon. Nos relations avec la prison ont commencé lorsque Harrell Fletcher et les étudiant·e·s du programme de *Pratique sociale* ont été invité·e·s à assister à un cours intitulé *L'art dans les prisons* à l'automne 2016. *L'art dans les prisons* est un cours de création artistique, dispensé depuis dix ans par l'acteur, metteur en scène et éducateur Johnny Stallings dans des prisons de l'Oregon. Après avoir passé environ six mois à suivre le cours de Johnny, nous avons travaillé avec la coordinatrice des programmes du CRCI, Elizabeth LaCarney, pour concevoir notre propre cours, centré sur les pratiques sociales, l'art conceptuel et la collaboration.

On nous a accordé un créneau de trois heures par semaine, que nous étions libres de programmer et d'organiser comme bon nous semblait. Nous avons alors décidé d'en faire un programme de résidences d'artistes. Nous avons été impressionné·e·s par le foisonnement des pratiques artistiques et créatives représentées au CRCI, et nous avons pensé que le moyen le plus efficace de les soutenir serait de créer un nouveau contexte pour le travail des détenus. D'une certaine manière, les prisonniers du CRCI étaient déjà « en résidence », et faisaient déjà de l'art. Nous avons donc structuré la résidence comme une résidence d'artistes classique, et avons cherché à offrir

une programmation et des formes de soutien qui n'étaient pas disponibles en prison : un site internet, une bibliothèque de livres d'art, un programme de conférences d'artistes invité·e·s, des discussions critiques collectives, des ateliers menés par les résidents, un petit espace d'exposition et des projets collaboratifs. Au cours des six derniers mois, nous avons aussi mis en place un cours de théâtre comique au sein de la prison, centré sur le *stand-up*, l'improvisation et les sketches comiques. Nous invitons des comédien·ne·s à faire des retours sur les blagues, et à proposer des exercices pour que les participants puissent explorer différentes formes d'humour.

Au-delà du temps consacré à notre cours au CRCI, la plus grande partie de notre travail sur ce projet concerne les tâches administratives. À mes yeux, ce travail représente une forme de médium artistique. En tant qu'artistes, c'est en parlant le langage des institutions et en utilisant leurs structures que nous pouvons y accéder et nous y insérer. Si nous pouvons nous exprimer en termes bureaucratiques, administratifs ou entrepreneuriaux, alors nous ouvrons à l'art des espaces au sein de lieux qui lui sont d'ordinaire fermés, et nous le rendons visible à de nouveaux publics. Nous avons beaucoup concentré nos efforts là-dessus au CRCI : l'art était déjà très présent au sein de la prison, mais notre défi était de réfléchir à de nouvelles manières de contribuer à faire voir et à comprendre ces œuvres. En un certain sens, nous défendons la création au sein de la prison d'espaces extra-ordinaires aux yeux de l'administration pénitentiaire (*a fortiori* aux États-Unis). Nous n'avons pas pour but de réformer, de réhabiliter ou d'agir pour la justice sociale, mais nous touchons à tout cela, puisque chaque participant·e au programme arrive avec ses motivations propres. Au bout du compte, le cœur de ce programme, c'est une salle remplie de personnes qui viennent pour parler d'art. C'est là que naissent un certain sentiment d'appartenance, des collaborations, des créations, des rires, de la tristesse, des réflexions critiques et de nombreuses conversations autour de sujets variés.

Chaque fois que les participant·e·s du programme sont invité·e·s à contribuer à des livres ou à des publications, nous choisissons de proposer des formes qui permettent à de multiples personnes de participer. Ce qu'on pourrait en quelque sorte appeler un modèle de délégation. L'objectif est d'inclure autant de points de vue que possible, et de malmener les grands récits tels que celui que je viens d'élaborer. Chaque contribution supplémentaire apporte une nouvelle pierre au travail que nous menons au CRCI, que ce soit une discussion collective, une réflexion personnelle, un essai ou une série de photographies. Chaque auteur·e amène un ton et une texture différents au projet. La somme de tout cela ne produit pas un tout homogène, mais offre plutôt un instantané permettant d'appréhender notre travail à un moment donné et dans un lieu donné.

## Conversation avec les participant·e·s du Programme d'artistes en résidence du CRCI

2 juillet 2018 | Établissement pénitentiaire de Columbia River,  
Portland, Oregon<sup>1</sup>

**Spencer Byrne-Seres** : Aujourd'hui, on va discuter de ce que font les artistes en résidence au CRCI, de leurs projets et de leurs centres d'intérêt. On va aussi parler plus généralement de la manière dont ils perçoivent et comprennent le Programme d'artistes en résidence, et de son fonctionnement ici, au CRCI. Est-ce que c'est clair pour tout le monde ? Est-ce qu'il y a des questions ?

**Michael Brown** : Est-ce que ce projet est visible à l'extérieur, et si oui, comment le savez-vous ?

**Spencer Byrne-Seres** : Oui, c'est une bonne question. On ne sait pas. Il y a ce site internet ([www.crci.art](http://www.crci.art)) que n'importe qui peut consulter en théorie. Ce site est conçu pour ressembler à n'importe quel site de résidence d'artistes.

**Philip Odom** : Quel est le point de vue des organisateurs alors, sur ce Programme d'artistes en résidence ? De quoi avez-vous envie que ça ait l'air, vous ?

**Ben Turanski** : Bonne question.

**Anke Schüttler** : Ce qui est intéressant dans le travail que nous faisons, c'est que nous partageons une idée avec vous, et après c'est à vous de la transformer et de l'utiliser comme vous voulez. D'accord ? Un peu comme si on créait une sorte de boîte vide et que vous étiez invités à la remplir de contenus. Une grande partie du travail que nous faisons en général consiste à suivre nos propres idées et désirs, et les idées et désirs des personnes avec lesquelles on travaille, et de voir comment on peut combiner tout ça.

**Spencer Byrne-Seres** : Au bout du compte, avec ce projet, j'en reviens toujours à cette idée : au-delà de la question des prisons, de l'incarcération de masse et de la politique, il y a cette salle où se retrouvent des gens qui ont envie de parler d'art. Je trouve ça vraiment fort. C'est ça qui est spécial avec ce programme, il n'y aucune autre attente. Alors n'importe qui peut apporter des contenus, ou contribuer au niveau de la forme et de la structure. C'est pour pouvoir le faire de manière productive que nous avons créé cette boîte qu'est le Programme d'artistes en résidence.

**Philip Odom** : Ce qui est cool, c'est que vous partagez le projet avec le monde extérieur. Comme Anke l'a dit, vous allez trouver un lieu d'exposition pour *Answers without Words* et tout. Vous recevez des questions de différents

<sup>1</sup> Afin de respecter le style oral des conversations, nous avons fait le choix de suspendre momentanément l'usage de l'écriture inclusive ici. NdT.

pays auxquelles on répond, et c'est évident qu'on ne peut pas le faire tout seuls. C'est vraiment cool que vous fassiez ça. N'importe qui peut participer. Mais vous, vous diffusez le projet à l'extérieur et vous lui donnez de la visibilité.

**Michael Brown :** Vous le faites aussi en tant qu'étudiants de PSU.

**Spencer Byrne-Seres :** On ne reçoit aucune contrepartie pour ça, en fait. Si quelqu'un de notre programme ou de l'extérieur veut participer, il ou elle peut le faire. Sophie est là juste parce qu'elle en a envie. Les gens vont et viennent aussi parfois. Ce n'est pas un cours auquel il faut s'inscrire, ou autre chose du même genre.

**Ben Hall :** Le plus spécial pour moi, pour nous tous ici, avec ce programme, c'est qu'on a l'impression de faire quelque chose en lien avec des gens qui ne sont pas enfermés entre quatre murs. C'est totalement à l'opposé des règles de l'administration pénitentiaire, des règles non officielles, qui consistent à nous faire comprendre que nos voix et nos contributions ne valent pas grand-chose. Alors qu'avec ce programme, contrairement à tout ce que j'ai pu voir de l'administration pénitentiaire, je me sens à égalité avec d'autres personnes à l'extérieur qui travaillent aussi sur leurs projets.

**J. Barclay :** J'ai une question : quand Harrell a eu cette idée de re-contextualisation, est-ce que c'était pensé pour la prison dès le départ, ou est-ce qu'il s'est demandé « Tiens, où est-ce qu'on pourrait monter une résidence d'artistes ? »

**Spencer Byrne-Seres :** Nous avons assisté pendant presque six mois au cours de Johnny Stalling, « L'art dans les prisons ». L'idée est venue de là. Nous avons été vraiment frappés par le boulot incroyable qui se faisait ici.

**J. Barclay :** Alors l'idée vient de là ?

**Spencer Byrne-Seres :** C'est à peu près comme ça qu'on s'y est pris. La méthode d'Harrell, c'est souvent de partir d'une sorte de structure qui va renverser la conception pré-établie qu'on se fait de certaines choses. Dans ce cas précis, c'était l'idée d'avoir tous ces artistes « en résidence » au CRCI, bien qu'ils soient incarcérés et en prison.

C'est aussi une allusion assez drôle au fait que certains artistes semblent apprécier de dépenser beaucoup d'argent pour aller s'enfermer dans une cabane au milieu de nulle part pour se concentrer sur leur travail artistique. Il suffit de renverser tout ça et de déclarer qu'on est ici dans un programme de résidence artistique. Ça permet de parler de la situation des personnes incarcérées, mais aussi d'essayer de recontextualiser cette situation pour donner un nouveau cadre au travail qu'elles produisent déjà ici. Au lieu de dire simplement : « Oui, je dessine », on peut dire : « Je dessine et j'ai participé à ce programme de résidence. »

**Justin Fincannon :** C'est assez bien goupillé. Quand j'ai été condamné, je

me suis dit que j'allais consacrer mon temps en prison à remplir des carnets de croquis et à travailler. Ça correspond vraiment à ce que j'avais prévu de faire de toute façon, et ça rend le travail plus officiel, ce qui est plutôt cool.

**Anke Schüttler :** Oui, je crois que ça tient beaucoup à cet état d'esprit artistique. Il suffit de réfléchir à la façon dont les choses sont organisées, à ce qu'elles nous évoquent, et ensuite de pousser les choses un peu plus loin et de les rendre plus officielles. C'est vraiment intéressant de voir comment on peut faire exister quelque chose juste en mettant des mots dessus.

**Spencer Byrne-Seres :** On voulait aussi vous proposer de discuter de vos projets et de votre travail. Est-ce que quelqu'un veut dire quelque chose à propos de son travail ou de sa pratique artistique dans le cadre de ce programme ou plus généralement au-delà de ce programme ?

**Larry Loftin :** Je m'appelle Larry. Avant de commencer ce cours, j'étais déjà un artiste. Je fais des œuvres murales. J'ai participé au mural dans le hall d'entrée, et ça m'a vraiment fait réfléchir aux moyens d'utiliser mon savoir et mon talent. Je fais partie d'une culture, ou d'une sous-culture, en tant qu'ancien membre de gangs, c'est la culture de l'art Chicano, de l'art « lowrider »,<sup>2</sup> de l'art des prisons, comme vous voudrez.

Je suis aussi un Oregonien. Je suis à fond dans ma ville et ma culture, et je ne vois pas beaucoup de ça ici. Je vois beaucoup de trucs importés de Californie ou de la côte Est. Quand je vais dans des magasins de t-shirts, je vois tous ces t-shirts de Californie avec des œuvres carrément cool. Il y a toujours la mention « California ». Après, je vois des trucs de l'Oregon qui sont vraiment nazes. Genre un t-shirt vert avec le tracé de l'Oregon et un cœur.

Je fais partie d'une culture aussi, et je le vois bien. Mes petits neveux, mes cousins, les jeunes du quartier, ils sont tous à fond dans le style californien. Moi je veux mobiliser les artistes talentueux qui sont ici, qui peuvent faire le même genre de vêtements, avec des designs cool, et donner une bonne image de l'Oregon. Il y a une fille de mon quartier qui m'a dit : « Écoute, envoie-moi cinq dessins, on les met en ligne, on les imprime en sérigraphie et on les vend sur Facebook. » Je viens juste de terminer six dessins. J'en ai montré quelques-uns en cours. Je les ai mis en circulation, donc j'espère que mes t-shirts pourront être fabriqués et vendus en ligne.

Je suis vraiment pro-Oregon et Portland. J'ai passé ces 19 derniers mois à concevoir des œuvres, les réaliser et les prendre en photo et tout organiser pour que quand je sortirai, ou même avant, je puisse monter un business ou un plan pour promouvoir l'Oregon à fond et montrer qu'on est

<sup>2</sup> Courant artistique appartenant à la culture Chicano urbaine aux États-Unis, qui consiste à *customiser* des voitures anciennes (de type Chevrolet Impala) en modifiant leur système de suspension hydraulique. Les véhicules sont abondamment personnalisés et décorés. NdT.

aussi cool que la Californie et la côte Est. Mon but, quand je sortirai, c'est de pouvoir passer à la sérigraphie, pour faire des t-shirts et des sweats. Et les vendre dans les boutiques de *weed*<sup>3</sup>.

J'ai aussi un concept : avec mes œuvres, j'aimerais soutenir des organisations humanitaires, qui luttent pour la prévention du cancer du sein, de l'autisme ou de la violence domestique. En général, toutes ces fondations ont une couleur, donc je prendrais un t-shirt, je proposerais à la personne de choisir le design et la couleur, et si cette couleur était choisie, une partie des bénéfices irait à la fondation sous forme de don, pour aider mon business à se développer, tout en aidant aussi la fondation.

C'est difficile de le faire à partir d'ici, mais ces cours m'apportent une dynamique et du réseau. C'est pour ça que je me suis inscrit. J'essaye de participer à autant de cours d'art que je peux.

**J. Barclay :** Ben, tu sembles être la personne idéale pour prendre la suite.

**Ben Hall :** Je ne me suis jamais vraiment considéré comme un artiste. J'écrivais des textes, mais j'ai récemment commencé à faire d'autres choses. Ma rencontre avec les étudiants de ce cours a vraiment élargi ma vision de l'art et ma compréhension de ce que l'art peut être. Pour ce qui est des œuvres d'art que j'ai produites depuis que je suis ici, à part l'écriture, j'ai fait une tonne de collages. J'ai commencé à apprendre des techniques autochtones et sud-américaines d'artisanat en perles. Je m'améliore chaque jour. Mais le projet sur lequel je suis en train de travailler, mon projet d'artiste en résidence, a été plus ou moins approuvé. J'attends juste la permission d'avoir un appareil photo pour le faire.

J'ai déjà une tonne de photos d'œuvres d'art de différentes personnes ici. Il y en a un peu des miennes là-dedans, mais c'est surtout de l'art dont beaucoup de gens d'ici n'imagineraient même pas faire quelque chose s'ils n'étaient pas en prison. Que ce soit du papier toilette, des sachets de chips, du bois, les gens font de l'art avec plein de trucs différents ici. Je vais écrire un livre, je vais écrire la préface, et je vais poser des questions aux gens qui font de l'art, prendre des photos de leurs œuvres et mettre leurs mots à côté. Juste quelques questions ou quelques paragraphes sur eux et pourquoi ils font de l'art comme ça.

Mon truc à moi c'est surtout l'écriture, donc ça me convient assez bien d'associer les photos et l'écriture. (Je voudrais juste faire la promotion d'un livre si je peux. Il s'appelle *Men Still in Exile*, et il est disponible sur Amazon. Si vous l'achetez, l'argent financera des formations pour adultes incarcérés. Il y a de bons poètes.)

Mais oui, ce cours est super cool pour moi. Il me permet de m'évader de l'espace de la prison. Depuis que je suis au CRCI, je travaille très dur pour me

<sup>3</sup> La vente de marijuana à des fins récréatives est autorisée dans l'État de l'Oregon. NdT.

séparer de l'identité que je traîne depuis 25 ans, celle de prisonnier ou de condamné. C'est un long processus. Dans cet espace où des personnes font de l'art et des choses créatives, j'arrive vraiment à sortir de cet état d'esprit dont il est dur de se débarrasser après aussi longtemps.

**Anke Schüttler :** Je crois que Ben a mis le doigt sur quelque chose, et j'aimerais savoir si le programme de résidence, qu'on vous a proposé à tous, a changé quelque chose pour d'autres personnes, dans la manière dont vous percevez l'art, ou dont vous faites de l'art et travaillez sur vos projets ?

**Michael Brown :** Absolument. Quand je suis arrivé ici, je voulais faire des dessins au crayon à papier. Alors ajouter de la couleur à mes dessins en gris et blanc, c'était : « Ouh-là, je veux pas faire ça. » Ensuite j'ai ajouté de la couleur et ça m'a ouvert les yeux. Travailler avec tout le monde ici et voir toutes les idées et juste savoir que, si on y pense vraiment, tout peut être regardé comme de l'art.

Ça m'a vraiment ouvert les yeux quand je m'en suis rendu compte. Quoi que je fasse, je me dis : « Ça ferait une super image à mettre au mur, ou juste à prendre pour faire une œuvre collaborative ou un collage avec toutes ces choses que je vois, ça n'a pas d'importance ce que c'est vraiment. » J'étais dehors ce matin, et j'ai vu une biche là derrière et un petit bébé faon. J'étais juste assis là et je me disais waouh, ça ferait vraiment une super photo parce qu'ils étaient juste de l'autre côté de la grille. Ça m'a vraiment ouvert les yeux de voir toutes les différentes formes d'art qui existent.

Quand cette artiste est venue, qui a présenté ses images, ça partait vraiment dans tous les sens. Mais c'était génial. Je suis curieux d'entendre les idées des gens et de comprendre comment ils voient les choses et de les écouter parler de leurs idées. Je me dis : « Je n'aurais jamais pensé à ça comme à de l'art, mais la façon dont tu en parles et dont tu le fais change mon regard sur ces choses et me les fait voir comme de l'art. » Quand je passe à côté d'une poubelle et que je vois l'arrangement des cuillers ou des déchets, je me dis : « Waouh, si je regardais les choses sous cet angle, ça ferait vraiment une super photo.

**Guy Snook :** Oui, ce que je trouve cool, c'est que je pensais que l'art c'était juste du dessin en général. Y'a des gens qui pensent que c'est plutôt bizarre. Moi je pense que c'est plutôt cool. C'est de l'art. La musique, en général, aussi. Je me suis rendu compte que quand je passe différents genres de musique, différentes personnes réagissent différemment. Si je passais du *death metal* dans ce tout petit espace, les gens commenceraient à se comporter différemment.

**Justin Fincannon :** Personnellement, ce cours n'a pas changé ma vision de l'art. Mais par contre, il m'a donné un sentiment d'appartenance à l'intérieur de la prison. Je n'aurais jamais pensé que ça puisse arriver, parce que je ne m'intéresse pas aux gangs ou à tout ce truc de la prison. Oui, je suis



en prison, et techniquement je suis un prisonnier, mais je déteste ça. Je ne m'identifie pas à ça et je n'aime pas en parler ou parler des raisons pour lesquelles je suis ici.

Ce qui est cool, c'est que c'est comme d'être dans un collectif d'artistes en prison. Je n'aurais jamais pensé que ça puisse m'arriver. C'est bizarre de dire ça en prison.

**Roshani Thakore :** Quand je pense aux résidences d'artistes, je pense à des pratiques d'atelier, où chacun vient avec sa propre pratique individuelle qui n'appartient qu'à lui. Mais notre programme est basé sur la collaboration. Justin, tu as collaboré avec d'autres artistes lorsque tu faisais du *street art*. Mais avoir des artistes, des écrivains et des musiciens réunis au même endroit, ce n'est pas la même chose. Avez-vous réfléchi à d'autres formes de collaboration avec les différents projets que nous avons montés ici ensemble ? Qu'est-ce que vous en avez pensé, en termes d'art et de créativité ?

**Larry Loftin :** Le fait de venir à ce cours ou de suivre d'autres cours ici, c'est sûr que ça me fait voir les choses différemment. Quand je pense à la photographie, waouh. J'aimerais avoir un appareil photo parce que j'ai des supers idées. Je dirais que la collaboration, c'est le croisement de différents genres ou de différentes sortes d'art, et se nourrir de la spécialité des autres. Comme quand Ben dit : « Hé, tu voudrais bien écrire une histoire ou quelque chose pour mon œuvre d'art, là, ou me donner un mot que je puisse intégrer à mon truc ? » Je crois que la collaboration renforce le talent artistique des gens.

**J. Barclay :** J'ai trouvé ça vraiment courageux, l'autre jour, quand on a fait des tampons en cours et que tu as apporté une de tes œuvres et as imprimé directement par-dessus.

**Larry Loftin :** Beaucoup de gens étaient là : « Non, fais pas ça. » Moi j'ai juste pensé : « Je le sens bien là. »

**Ben Turanski :** Hé, et la manière dont l'encre s'est juste parfaitement intégrée. Ça rendait bien.

**Larry Loftin :** Je n'aurais pas pensé que je ferais ça quand je me suis inscrit à ce cours, tu vois ce que je veux dire ?

**Ben Hall :** Je pense que ça crée des liens aussi, de manière assez unique. On se rend compte qu'une personne est vraiment unique, quand elle produit quelque chose à partir de sa créativité d'être humain. Mais ça crée aussi des liens plus universels avec des choses auxquelles on ne pensait pas avant. Par exemple des liens qu'on pourrait avoir avec une personne, qu'on n'aurait pas eus avant. J'ai vraiment vécu ça ici.

**Spencer Byrne-Seres :** Je trouve ça vraiment cool que ces liens se forment entre vous, parce qu'une idée importante des résidences d'artistes, c'est de mettre des artistes en relation avec d'autres artistes. C'est très rare que ça se passe de manière imprévue. Souvent, les artistes vivent dans leur propre

monde, mais on dirait qu'il y a beaucoup de liens qui se forment ici. Les gens travaillent ensemble, collaborent sur des trucs ou créent des liens.

**Philip Odom :** Ça m'est aussi arrivé avec deux ou trois personnes différentes. Ben et moi, on a travaillé sur des petits projets. Juste différentes sortes d'œuvres, quoi.

**Ben Turanski :** Avec tout le monde ici, je sais qu'on va juste s'aider les uns les autres sur nos projets en cas de besoin. J'aime bien ce cours, il est cool. Je ne prends pas beaucoup la parole parce que je n'aime pas parler devant les autres.

**Joey Lucero :** Je voulais juste vous remercier d'être venus ici et de m'avoir fait sentir le bienvenu, de m'avoir accepté et d'avoir accepté mon idée de l'art, parce que je suis musicien. Ça m'a vraiment donné de l'inspiration pour faire des trucs que je ne ferais jamais d'habitude. Vous avez été d'une grande inspiration pour moi, je dois dire. Ça m'a donné des perspectives complètement nouvelles et de nouvelles directions artistiques auxquelles je n'aurais pas vraiment pensé.

**Spencer Byrne-Seres :** Je voulais aborder deux ou trois choses. J'aimerais revenir au point de départ de la conversation. On est là en train d'essayer d'inventer ce cours au fur et à mesure, on apprend progressivement comment interagir avec la prison et son administration, et comment mener ce projet tout en accueillant de nouvelles personnes au fur et à mesure. On essaye aussi de créer ensemble un espace collaboratif et accueillant, qui soit vraiment utile et intéressant pour les participants. C'est l'un des défis sur lesquels on travaille. Je me demande si les gens qui sont là depuis plus ou moins longtemps voudraient partager l'expérience de leur arrivée dans cette espace et comment on leur a présenté les choses.

**Joey Lucero :** Je ne suis toujours pas capable de définir précisément ce qu'on fait.

**Spencer Byrne-Seres :** Par rapport à ça aussi, qu'est-ce qui ne marche pas ou qui n'est pas adapté avec ce cours ? De même, je serais curieux de savoir comment vous expliquez ou essayez d'expliquer ce cours à un membre de votre famille ou à quelqu'un d'autre ? Visiblement, certains d'entre vous invitent d'autres personnes à rejoindre ce cours. Je me demande comment vous en faites la promotion ou vous en parlez autour de vous.

**Joey Lucero :** On commence par dire que le cours est super cool. J'en ai parlé à ma sœur et elle a fondu en larmes. Elle était tellement contente. Elle m'a dit : « Je suis très fière de toi. » Je ne sais pas. J'ai essayé de lui expliquer. Je leur ai parlé de ce cours et tout, et croyez-moi, ça prend une grande partie de mon temps. Quand vous n'êtes pas là, je pense constamment à ce que je pourrais apporter ici. Je travaille là-dessus même quand je n'en ai pas l'air. Ça me prend beaucoup de temps, de penser à ces trucs et de me les figurer.

**Ben Turanski :** Mec, tu as écrit une chanson de 20 minutes l'autre jour.

**Joey Lucero :** Oui, mais quand même... Juste pour en discuter. Je m'amuse parce que je n'ai rien d'autre à faire. Ça me donne une raison de faire quelque chose de créatif. C'est juste ça. Ça me donne une occasion de dire, oh, il faut que je trouve une idée parce que j'ai cette résidence d'artiste. Alors je vais faire telle ou telle chose. C'est comme quand on a une *deadline*, O.K., chaque semaine j'ai ma deadline du lundi, alors j'arrive toujours à trouver une idée. On sait qu'on a une deadline, on sait qu'on doit penser à un truc. On doit trouver une idée.

**Guy Snook :** Je pense que si vous voulez parler de ce programme ou de ce cours à quelqu'un, ou un truc comme ça, ce serait cool d'avoir un poster, genre un mini poster, avec différents projets de différentes personnes. Par exemple, il fait un projet qu'il peut scanner et mettre sur son papier. Lui en a un, lui aussi. Différents styles d'art qui pourraient attirer d'autres personnes. Parce qu'on a tous un style différent.

Si vous deviez expliquer ce que c'est que ce cours... Quand j'en ai entendu parler, on m'a dit : « Hé, viens. C'est vraiment cool, ce cours. » Mais on est en prison. On ira voir tout ce qui est cool. Il y a deux trucs qui font venir les gens : la bouffe, et le cool. Mais on ne peut pas vraiment expliquer à quelqu'un ce que c'est que cette classe parce que c'est subjectif et il y a plein de points de vue différents. Est-ce que c'est clair ?

**Philip Odom :** On a tous des styles d'art différents, mais vous, vous nous donnez un cadre, comme avec *Answers Without Words*. Chacun participe à sa manière. Certaines personnes organisent une mise en scène, et le font à leur manière, mais vous, vous donnez des paramètres aux différentes situations. Ça donne des résultats très différents. Vous apportez quelque chose, une structure qui fait qu'on sait qu'on aura toujours un truc à faire même si on n'a rien préparé. Quand vous arrivez, vous avez une sorte d'idée de ce sur quoi on va travailler ce jour-là. Ce qui est génial, c'est que vous faites aussi circuler ça à l'extérieur, donc ça nous donne envie.

Il y a toujours des gens qui ont du talent, mais que font-ils de ce talent quand ils sortent d'ici ? Il n'y a pas de débouchés. Avec ce que vous mettez en place, vous créez des débouchés et je trouve ça super cool. Vous continuez à voir les gens quand ils sortent. Ça, c'est super cool parce que tout ça n'est pas perdu pour les gens qui sortent. Ils ne doivent pas se débrouiller tout seuls. Ils ne sauraient pas quoi en faire. Personne ne leur dit rien. Ils ne savent pas quoi en faire. Donc c'est vraiment génial que ça se passe.

**Xi Jie Ng :** Je ne veux pas te mettre mal à l'aise, J., mais tu es là depuis le tout début, et tu étais notre libraire quand nous avons organisé cette collecte de livres. Comment tu as vécu tout ça, toi ?

**J. Barclay :** Excellente question. Mon point de vue sur ce cours, c'est

qu'il éclaire vraiment ce que c'est exactement que l'art et les différentes manières possibles de le pratiquer. Qu'on discute de savoir s'il est légitime ou pas d'appeler des boîtes de soupe de tomate ou des toilettes de l'art. On a eu quelques discussions vraiment tendues une fois ou deux. Parfois, de nouvelles personnes arrivent et on doit tout rabâcher. Mais quand même, c'est marrant.

C'est aussi marrant quand on regarde des projections d'images et qu'on doit refaire la même chose après, comme quand on a dû trouver des idées pour des « one-minute sculptures. » Surtout quand on le fait à plusieurs, quelqu'un trouve une idée et après peut-être qu'une personne va la dessiner et une autre la réaliser. On regarde l'art depuis une certaine perspective, et voilà ce qu'on voit. Pour moi, c'est la photographie, le dessin. Je l'étendrais même à l'écriture et à la musique.

Mais il y a aussi des tas d'autres choses. Il n'y a pas que la sculpture. Il y a aussi la performance. J'ai vraiment élargi mon point de vue sur l'art. Un jour, vous nous avez demandé de penser à des questions pour des personnes à l'extérieur. Ma question pour eux était : « Savez-vous qu'il y a des gens en prison qui passent des années sans recevoir de visite ? » La personne qui m'a répondu m'a raconté qu'elle avait rendu visite à quelqu'un en prison une fois. C'est là sur une feuille de papier maintenant, qui existe pour moi en tant qu'œuvre d'art, dans cet échange de question/réponse, où on voit en gros apparaître le cadre à travers lequel on perçoit les choses, et les choses auxquelles on accorde de l'importance.

Ce qui m'éclate dans ce cours, c'est de participer à différents projets, pas seulement des présentations, mais aussi de découvrir les idées amenées par les étudiants du master en arts visuels pour qu'on réalise des projets collaboratifs. Ça peut être une histoire qu'on joue tous ensemble, on va collaborer à l'écriture et peut-être en faire un film. Ou le projet *Answers Without Words*, qui nous permet de nous adresser à des gens du monde entier, et en retour on doit suivre le processus avec les contraintes qu'on a ici, et imaginer une manière de rendre la pareille. C'est vraiment une expérience qui ne cesse de nous ouvrir l'esprit quant aux manières possibles de se relier activement au monde.

S'il y a une chose qui me manque dans ce cours, et que j'aimerais bien retrouver, c'est les présentations que vous faisiez au tout début. Je me souviens d'une de mes artistes préférées, que je partage avec Anke, Miranda July, dont vous nous avez montré des projections d'images. C'est pas du tout ce à quoi je pense quand je pense à de l'art, mais c'est super cool.

**Anke Schüttler :** C'est un très bon retour. Merci. Je voudrais vraiment te remercier, J. Je me souviens que tu étais l'un des premiers dans ce cours, quand nous vous avons demandé de proposer des idées de projets, qui a pro-

posé un projet où nous nous sommes dit, ça ressemble vraiment à un projet d'art et de pratique sociale. Il a tout compris.

### **Réflexions de l'artiste Michael Bernard Stevenson Jr.**

J'ai visité le CRCI pour la première fois à l'occasion d'un « talent show » que le programme de *Pratique sociale* avait aidé à mettre en place. Quand j'ai entendu parler du travail que le programme faisait en prison, je n'aurais su dire si je voulais y prendre part. J'avais des doutes, car il me semblait que travailler en prison revenait à intervenir dans un éventail de dysfonctionnements sociaux déjà trop avancés pour avoir l'impact significatif que je recherchais dans ma pratique. J'étais plus attiré par le travail auprès des jeunes, y compris via l'un des projets du programme, KSMoCA.

Le travail auprès des jeunes a l'avantage d'inspirer des idées et des motivations qui pourraient potentiellement produire un certain nombre d'améliorations sociales. En premier lieu, prévenir le genre d'idées et de motivations qui risquent d'envoyer quelqu'un en prison. Alors que je réfléchissais à tout cela, une étudiante de troisième année, Emma Colburn, m'a signalé qu'il existait une liaison directe, invisible, entre l'école primaire King Elementary School et le CRCI. Alors que je digérais cette information, le brouhaha de la salle s'est apaisé et le spectacle a commencé.

J'ai été ému par le spectacle. Des prisonniers qui avaient participé à divers programmes éducatifs offerts par des associations indépendantes ont présenté des lectures, des blagues et des chansons. Des moments pleins de sincérité, d'appréciation et de talent pimentés de confusion et de désorganisation. Tout ce cirque donnait un aperçu de l'humanité présente en chacun des acteurs. La preuve qu'on peut supporter et résister à la nature déshumanisante du système judiciaire et punitif américain avec un peu de détermination et de cœur au ventre.

Pour le « talent show », les participants sont encouragés à inviter leurs ami·e·s et leur famille à assister au spectacle. Un homme massif était assis à côté d'une femme légèrement plus menue. Elle avait étendu son bras sur le dossier de sa chaise, la main posée sur le dos de l'homme. La caresse, intime mais pas sexuelle, semblait consciente des règles de la prison concernant les contacts entre proches. Les mots « chapelle » et « service religieux » étaient inscrits sur le dossier de leurs chaises au marqueur noir. Alors que la main de la femme caressait le dos de l'homme, j'ai aperçu le logo de l'administration pénitentiaire de l'Oregon qui apparaissait entre ses doigts. En dessous s'établait le mot « PRISONNIER », écrit en larges lettres majuscules.

La scène s'étendait devant le couple, surmontée de l'inscription « Columbia River Correctional Institution » en grandes lettres arrondies. On pouvait

voir les grilles de la prison par une fenêtre derrière la scène. J'ai pensé que cela donnerait une photographie incroyablement riche et évocatrice, et puis j'ai réalisé que mon téléphone n'était pas dans ma poche, puisque aucun outil d'enregistrement ou de communication n'est autorisé à l'intérieur de la prison. J'ai demandé à mon ami Shawn Creeden si je pouvais lui emprunter un stylo, et j'ai commencé à dessiner la scène sur une serviette. Une fois l'image capturée en détails afin de pouvoir me remémorer ce moment et sa signification, j'ai vécu ma première expérience véritablement marquante liée à mon travail au CRCI. J'ai réalisé que tout ce qui rendait ce spectacle si vivant était inexplicablement lié à l'horrible réalité de ces hommes détenus contre leur gré par le système américain de l'industrie pénitentiaire.

J'ai passé un certain moment à réfléchir à ce que travailler dans une prison signifierait pour ma pratique, puis notre programme a commencé à mettre en place le cours de théâtre comique. En tant qu'artiste socialement engagé, avec une courte expérience de comédien, j'ai réalisé que cela pourrait être le contexte idéal pour m'impliquer dans les projets que nous développons au CRCI. Ces sept derniers mois, j'ai donc donné des cours de théâtre en collaboration avec Roshani Thakore et d'autres personnes liées au programme, tout cela sans être passé par la formation pour bénévoles du DOC<sup>4</sup>. Il y a peu, j'ai décidé d'obtenir moi aussi un badge de bénévole. La procédure consiste à suivre une brève formation en ligne, composée de quelques règles élémentaires de bon sens, ainsi qu'une formation pratique retransmise par vidéo. Aucune évaluation de mes compétences ou de mes capacités en tant qu'artiste ou comédien ne m'a été demandée avant la formation, ce qui suggère que les seules qualités requises pour enseigner en prison sont d'être affilié-e à une institution respectable et de ne pas avoir de casier judiciaire.

Les personnes qui participent au cours mettent plutôt bien à profit le programme flexible que nous avons mis en place. Le cours offre l'opportunité de présenter des fragments de solos humoristiques devant les autres participants. Le format est inspiré de la culture des scènes ouvertes «au-dehors», c'est-à-dire le plus souvent des soirées lors desquelles des comédien-ne-s présentent leurs sketches devant un public composé à majorité d'autres comédien-ne-s. On a aussi eu l'occasion d'inviter une demi-douzaine de comédien-ne-s à présenter leurs propres numéros, dont Fred Armisen du *Saturday Night Live* et de *Portlandia*. Une fois que les détenus ont présenté leurs numéros, parfois devant les comédien-ne-s invité-e-s, on en discute avec les autres participants. Dans le format actuel, je propose des réflexions liées à ma propre expérience des scènes ouvertes, des idées sur la manière dont leurs

<sup>4</sup> Programme de formation à destination des personnes souhaitant intervenir bénévolement dans les prisons, proposé par le Department of Corrections (administration pénitentiaire chargée de la gestion des prisons dans l'État de l'Oregon).

propositions sont perçues, et comment elles pourraient être améliorées pour proposer des commentaires pertinents sur la société.

Après notre premier spectacle comique devant un public composé des autres détenus, des gardiens et de visiteur·se·s extérieur·e·s, nous avons commencé le cours suivant en formant un cercle pour échanger autour des impressions liées à l'expérience de ce premier spectacle. Les détenus ont fait part d'un sentiment général de nervosité juste avant le spectacle, auquel on pouvait s'attendre mais qui n'a pas été perçu par le public. Assez rapidement, la conversation n'a plus porté sur des questions de comédie mais sur le sentiment collectif d'avoir vu leur estime de soi s'améliorer.

L'un des participants, Daniel, a raconté que c'est la première fois qu'il se sentait valorisé en tant que personne à part entière par les gardiens, lui qui a passé sa vie à faire des allers-retours en prison. Adam a fait remarquer qu'entre le cours de théâtre et le programme d'artistes en résidence, il avait vraiment l'impression de faire quelque chose de sa vie. Depuis, Adam a été libéré et a rejoint notre groupe du *CRCI Hors les Murs*. Le plus précieux pour lui avec ce groupe, selon lui, c'est qu'il lui donne le sentiment d'appartenir à une communauté. En dehors de la prison, il n'a pas d'ami·e·s ou de famille qui puissent le soutenir dans ce moment de transition. Il compte sur ses liens avec le programme de Pratique sociale pour être partie prenante d'une communauté qui lui apporte le soutien nécessaire.

Blue n'a pas participé à cette discussion, car il a été libéré le jour suivant le spectacle. Mais j'ai revu Blue régulièrement depuis sa sortie de prison. Il est revenu soutenir le groupe, en assistant à de multiples journées de l'Assemblée (un événement que nous organisons chaque année), à l'occasion desquelles il m'a apporté un pantalon pattes d'eph' quasi neuf. Je suis aussi allé à la fête d'anniversaire de Blue, et là il m'a de nouveau offert des habits. En prison, Blue avait fait remarquer qu'il m'offrirait des vêtements lorsqu'il sortirait parce que les miens étaient troués. Je pensais qu'il plaisantait.

Les relations personnelles représentent l'aspect le plus important de mon travail auprès des hommes à l'intérieur et à l'extérieur du CRCI. Je suis persuadé que les relations qui se sont nouées entre les prisonniers et moi n'ont rien à voir avec mes talents ou mes capacités d'artiste ou de comédien. Au contraire, je crois que nos relations sont fondées sur le fait que nous avons choisi d'œuvrer à leur succès, leur bonheur et leur futur, malgré les stigmates sociaux associés à leur situation.

Je ne peux pas affirmer que la confiance et le respect ressentis par le groupe soient directement liés à ce que nous avons pu leur enseigner. Pourtant, je me retrouve souvent à recoudre les trous dans mes pantalons avant de me dépêcher de rejoindre le CRCI depuis le campus de PSU, simplement pour être en accord avec le règlement de visite de la prison. Alors que j'écris

ces lignes sur la prison, je porte des habits appartenant à un ancien détenu qui y a passé douze ans. Cette dynamique indique clairement que mon expérience d'enseignement au CRCI a créé d'authentiques liens. Les participants se sont impliqués dans le cours parce que nous avons vu en eux des individus et pas seulement des casiers judiciaires.

Je crois que ces conditions sont idéales pour créer un environnement pédagogique global pour l'enseignement du théâtre comique, ou autre. Mon expérience de l'enseignement au CRCI m'a appris que la construction de relations productives peut avoir des effets potentiels au-delà des individus impliqués. Elles peuvent naître et se déployer à travers et au-delà des communautés dans lesquelles elles se développent. Voilà exactement la dynamique à laquelle j'aspire dans ma pratique créative, et je suis heureux de l'avoir trouvée en collaborant avec les talentueux résidents de l'établissement pénitentiaire de Columbia River.

### **« Answers Without Words » par Anke Schüttler**

Cela fait maintenant près de deux ans que je me rends à l'établissement pénitentiaire de Columbia River, et lorsque je repense à tout ce temps, je réalise à quel point cette collaboration a été productive. J'ai l'impression qu'il s'agit de l'expérience pédagogique la plus importante que j'aie vécue jusque-là dans le cadre du programme Art and Social Practice de la PSU. Et je crois que nous avons beaucoup appris les un-e-s des autres, que ce soit les autres étudiant-e-s du programme ou ceux de la communauté des détenus. De nombreux projets sont nés de cette collaboration, dont certains ont eu de véritables effets. Formée à la photographie, je me suis concentrée sur un projet collaboratif de photographie, intitulé *Answers Without Words* [Des réponses au-delà des mots], qui crée un dialogue visuel entre les artistes incarcérés et des photographes du monde entier.

Ce que j'apprécie avec les projets du master Art and Social Practice, c'est qu'ils apparaissent et se construisent depuis un endroit de profonde écoute. Participer à une communauté et trouver l'inspiration au gré de ce qui se passe, en prenant parti des moindres étincelles d'intérêt qui apparaissent et en s'en emparant pleinement. Il me semble qu'*Answers Without Words* est bien ce type de projet. Il est né d'un désir profond d'avoir des contacts avec le monde extérieur, et de l'intérêt pour le fait que je vienne d'un autre pays (l'Allemagne) que j'ai remarqués chez les hommes rencontrés à l'établissement pénitentiaire de Columbia River. Le projet a beaucoup évolué au gré des conversations avec les participants et d'expérimentations et de changements divers. *Answers Without Words* est mon premier projet au long cours au sein d'une communauté, et au bout de deux années passées à me rendre à la prison presque



tous les lundis, je peux vraiment voir les fruits de ce genre d'investissement.

Le projet a commencé lorsque l'un des prisonniers m'a posé des questions sur la France, et que je me suis mise d'accord avec lui pour écrire ses questions sur un bout de papier. Alors que je tenais ce bout de papier à la main au cours de la semaine suivante, il m'a paru extrêmement précieux et j'ai commencé à y réfléchir depuis mon point de vue de photographe. Et si l'on répondait à ces questions avec des images au lieu de mots ? Un an plus tard, environ vingt prisonniers ont écrit des séries de questions adressées aux pays qui les intéressent, et environ autant de photographes travaillant dans ces mêmes pays ont répondu aux questions des prisonniers avec des photographies. La réception des photographies amène toujours beaucoup de joie et d'excitation, et donne lieu à des discussions intéressantes au sujet de la représentation visuelle, de l'interprétation personnelle et des spécificités de chaque pays.

Alors que nous réfléchissions aux manières d'impliquer davantage les prisonniers dans le projet depuis leur propre perspective, et de rendre le projet plus intéressant pour tout le monde en général, nous avons décidé que les photographes répondraient en envoyant à leur tour des questions, comme si la prison était un pays étranger. Depuis, j'ai donné une série de cours à la prison, consacrés aux techniques photographiques de base, aux photographes qui utilisent très peu voire pas du tout d'équipement dans leur travail photographique et aux possibilités offertes par le papier en tant que matériau pour réaliser des accessoires. Nous avons mis du temps à trouver des solutions pour qu'un groupe de 15 prisonniers puisse travailler efficacement avec seulement deux appareils photos, quelques stylos, du papier et des ciseaux à portée de main, à l'étroit dans une salle de classe de la prison, tout en répondant à des questions complexes, philosophiques ou très spécifiques, mais souvent difficiles à réaliser visuellement.

C'est vraiment merveilleux de voir les gens devenir de plus en plus impliqués et inventifs, réfléchir ensemble aux réponses potentielles, dessiner ou fabriquer des accessoires les uns pour les autres, jouer les uns pour les autres, prendre l'appareil photo et apprendre à s'en servir, et parfois même demander à emprunter l'appareil photo de la prison et aller à d'autres endroits de la prison pour mettre pleinement en œuvre leurs idées en dehors des périodes de cours, ou encore réfléchir au projet pendant la semaine durant notre absence et arriver en cours totalement prêts et préparés pour la séance du jour. Le projet a vraiment commencé à faire sens pour moi quand il est devenu visible que la communauté pour laquelle il avait été pensé se l'était approprié. Certains des prisonniers disent que ce projet leur a ouvert l'esprit en les invitant à considérer l'art et à faire de l'art différemment.

D'un point de vue esthétique, les photographies reflètent évidemment l'environnement de la prison, un cadre visuel très particulier qui parle de

lui-même. Les messages qui sortent de la prison sont révélateurs de l'expérience carcérale. Certains sont porteurs d'émotions très fortes, d'autres de déclarations éloquentes. Pour répondre à la question : « Que serait une bonne alternative à la prison ? », le groupe s'est mis d'accord en quelques secondes pour mettre en scène la photographie d'une séance de thérapie. Avec ce travail, j'ai beaucoup appris des circonstances entourant la prison, de manière parfois brutale, mais aussi humoristique. L'un des gars a répondu à la question : « Que voyez-vous en vous réveillant le matin ? » en prenant une photo des pieds de son camarade de lit superposé qui pendaient au-dessus de lui. Pour moi, l'un des éléments importants du projet, c'est le contraste entre la manière dont les gars se représentent eux-mêmes et l'approche photographique plus traditionnelle d'une personne extérieure qui viendrait à la prison pour les représenter.

Le fait de travailler sur un projet destiné à devenir public soulève également de nombreuses questions politiques. Même si le point de départ de ce projet était la rencontre avec des personnes qui se trouvent être incarcérées, nouer des relations individuelles dans ce contexte particulier envoie aussi un message vers le monde extérieur, porteur de certaines valeurs que j'espère pouvoir continuer à revendiquer à tout moment de ma vie. Je crois que l'honnêteté, le respect et l'attention aux autres sont à la base de toutes les interactions humaines. Je crois aussi que nous sommes composé-e-s de multiples facettes qui nous définissent, et qu'un passé criminel n'en représente peut-être qu'une infime partie. Le modèle punitif porté par le système carcéral me semble dépassé, et j'espère que de nouvelles solutions pourront être apportées à l'avenir pour réduire la criminalité en aidant les personnes à surmonter leurs problèmes. D'ici là, je crois que travailler avec des personnes qui souffrent aujourd'hui des dysfonctionnements de la société me permet de montrer qu'il est possible de donner du sens à ce temps disponible en partageant une certaine idée de l'art.

### **Fabriquer du sens en prison par Xi Jie Ng (Salty)**

Les premiers mois, chacune de mes visites au CRCI me laissait ébranlée. Les quelques heures passées à partager cet espace paraissaient toujours chargées de choses non dites ou ignorées. Jusqu'à présent, je n'avais jamais participé à une expérience collective qui dépendait autant de la capacité de chacun-e à contribuer de manière positive et à être présent-e chaque semaine pour quelques précieuses heures. On nous a conseillé de ne pas devenir ami-e-s avec les détenus, et pendant la formation pour bénévoles offerte par l'administration pénitentiaire de l'Oregon, on nous a mis-es en garde contre les manipulations émotionnelles et le harcèlement. J'ai passé un certain temps

à me demander régulièrement ce que signifie devenir amie avec quelqu'un. Je me disais, si on se rencontre aussi souvent et qu'on apprend à se connaître, alors on doit devenir ami·e·s. Finalement, des questions plus utiles ont émergé, comme se demander quelles sortes de relations cette collaboration faisait apparaître, ou quelles limites s'avéraient saines et fructueuses dans ce contexte – comme dans n'importe quel projet ou situation. Après quelques mois, je me suis sentie plus à l'aise dans cet espace relationnel, et j'ai encore beaucoup à apprendre. Je me demande toujours ce que ça signifie d'aller chercher des informations en ligne sur les crimes commis par les gens. Est-ce que je suis complice du système de la justice criminelle, qui pénalise ces gens pour le reste de leur vie ? Est-ce que chercher ces informations est une forme de trahison envers une personne que j'apprends à connaître ? Cela risque-t-il de mettre à mal et de déséquilibrer une relation de travail en plein épanouissement ? Est-ce que je me contente de m'informer ? Quel bien cela peut-il faire de chercher ces informations, lorsque je suis fermement persuadée que de nombreux crimes sont le résultat d'un déséquilibre mental dû aux circonstances, et décidée à ne pas laisser ma connaissance des crimes dont elle est accusée altérer ma relation à une personne (est-ce même possible) au-delà des mesures à prendre pour ma sécurité personnelle ? Je suis toujours incapable de répondre à ces questions.

Les prises de position de chacun·e quant à ces questions sont extrêmement personnelles, et quand nous en discutons ensemble dans le programme, les échanges sont intenses. Pour moi, le fait de ne pas savoir correspond à ignorer le contexte qui pré-existe à cet espace que nous nous retrouvons à partager. Je veux pouvoir dire franchement que j'ai choisi de savoir, et peut-être alors pourra-t-on discuter de ce que signifie le fait que ces informations soient disponibles en ligne, et parler de la peur et du jugement liés aux crimes, et se regarder dans les yeux en le faisant. Le but du Programme d'artistes en résidence du CRCI est de mettre en place des expériences créatives pour et avec les détenus et anciens détenus, quels que soient les crimes dont ils sont accusés, au sein d'un système de justice criminelle déshumanisant. Avec cela, est-ce que je peux dire que je suis simplement témoin de ce dont chacune de ces personnes a été accusée, et qui les a menées au CRCI au cours de leur vie ? Dans notre groupe, il n'y a pas deux personnes qui partagent exactement le même point de vue face aux enjeux éthiques rencontrés sur ce terrain potentiellement clivant, inévitablement complexe et émotionnellement chargé. Les personnes vont aussi nécessairement négocier cette réalité différemment en fonction de leur genre et de leur culture. Cela dit, je ne crois pas qu'il s'agisse de trouver une réponse, ou même qu'une réponse moralement appropriée existe, mais d'accepter la complexité infinie de ce contexte et de créer des espaces pour que chacun·e puisse trouver du sens à cette expérience partagée.

D'une certaine manière, mettre la recherche de sens au premier plan. Car la prison, c'est du temps. Et nous n'avons, concrètement, qu'un temps limité pour être ensemble chaque semaine. Mais nous existons tou-te-s pour un court moment, et nous devons donc faire en sorte que ce moment que nous passons ensemble soit unique. Autant que je puisse m'en rendre compte, ç'a été le cas pour les participant-e-s jusqu'à présent. C'est le cas pour moi, qui vient d'une ville-île-pays extrêmement réglementée où les drogues sont punies de mort, et qui est tristement célèbre pour avoir interdit le chewing-gum.

Jusqu'à aujourd'hui, j'ai surtout joué un rôle d'observatrice, d'organisatrice ponctuelle et de soutien occasionnel dans le programme de résidence. J'apprécie de venir chaque semaine et de participer aux projets organisés par mes camarades de cours. J'apprécie les conversations avec les détenus qui choisissent de venir, et de les connaître de mieux en mieux avec le temps. Je suis triste quand quelqu'un est pris dans une bagarre et est envoyé « au trou » ou transféré ailleurs. Je suis heureuse et inquiète pour les personnes qui s'apprêtent à sortir. J'ai organisé une projection de *Singapore Minstrel*, un film que j'ai réalisé sur les musicien-ne-s de rue à Singapour. Cela s'est passé à la cafétéria. Le personnage principal du film, Roy Payamal, était à Portland et nous avons eu une discussion avec le public après la projection. C'est la première fois que le programme de résidence utilisait notre tout nouveau système de projection avec écran et enceintes, que nous avons acheté grâce aux dons reçus par notre programme. J'ai essayé de monter un ciné-club ensuite mais ça n'a pas marché – je réfléchis toujours à proposer un projet plus large autour du cinéma. J'ai aussi mené un atelier pour concevoir un nouveau sceau pour la ville de Portland, après avoir partagé mes recherches autour de son histoire. Proposer un nouveau sceau à la municipalité faisait partie du projet que j'avais présenté à l'Hôtel de Ville. L'un des moments que je préfère, ce sont les « talent shows » – un événement très apprécié, qui suscite beaucoup d'attentes et de souvenirs, lors duquel les gens passent du bon temps, s'amusent et font la fête. Quand Elizabeth LaCarney, la militante et responsable du programme, sans qui rien de tout cela n'aurait été possible, a donné la permission d'avoir des pizzas pour le « talent show » de l'automne 2017, j'ai aidé à obtenir la participation de plusieurs pizzerias mythiques de Portland. Récemment, alors que j'observais avec excitation un groupe de participants au cours construire un décor de salle d'hôpital avec un système de perfusion factice pour une séance photo (et l'inventivité qui émane de la prison ne cesse de m'inspirer) j'ai bavardé avec l'un des détenus à propos d'un « caca club » que j'avais créé. Il se trouve que ça nous a rapproché-e-s – à sa sortie, il a l'intention de concevoir et de commercialiser une pédale pour soulever le siège des toilettes. On pourrait bien collaborer.

C'est agréable de se retrouver toutes les semaines. La régularité de nos

séances dans la salle de classe numéro 4 permet l'apparition d'une certaine familiarité, d'une convivialité joyeuse. Pas une séance ne ressemble à une autre. Le groupe n'est jamais formé des mêmes participants. Des gens rejoignent le cours, d'autres décrochent, des gens sont libérés ou reviennent, quelques-uns sont là depuis le tout début. Je suis curieuse de savoir ce que pensent les participants actuels ou passés du Programme d'artistes en résidence du CRCI. Est-ce que la résidence leur plaît ? Qu'est-ce qu'ils aimeraient changer ? Quelles sont les dynamiques en jeu ? Quels sont les différents niveaux de pouvoir impliqués ? Et quels sont les différents niveaux d'intimité impliqués ? Oui – il y a de l'intimité partout, même dans une salle de classe de prison propre et stérile où brillent des lumières au néon, avec une caméra de sécurité et de larges fenêtres. Là où des êtres humains se retrouvent, il y a de l'intimité.

Il y a quelques temps, j'ai modéré une séance qui proposait de visualiser la nature et de mobiliser ses sens dans la salle de classe numéro 4. Il s'agissait, d'une certaine manière, de faire une expérience interne de l'intimité. Nous avons parlé des relations entre nature et prison. Certains participants ont raconté qu'ils appréciaient le peu de contacts qu'ils pouvaient avoir avec la nature, comme observer un animal depuis la cour, ou nettoyer un parc dans le cadre de travaux d'intérêt collectif. L'un d'eux a dit qu'il n'aimait pas être exposé à la nature en prison et qu'il aurait préféré être enchaîné dans un donjon, parce que c'était trop douloureux. Je crois que pour lui, le fait que la nature soit hors d'atteinte relevait presque d'une forme de moquerie. Cela m'a surpris et touché car je n'avais jamais considéré ce point de vue. Cela m'amène à réfléchir aux causes présumées des crimes, et à des manières plus humaines, positives et joyeuses d'aider des personnes à s'intégrer dans un espace où ils n'ont pas envie de faire du mal aux autres. Je ne suis pas certaine de comprendre ce que signifient vraiment le mal, ou le châtement, ou « tourner la page », mais ce que je sais, c'est que nous passons un moment unique tous ensemble chaque lundi après-midi. Un moment qui semble porteur de sens pour les personnes qui se retrouvent là. C'est peut-être juste ce qu'il nous faut.





**« ...TOUJOURS  
EN COURS DE  
NÉGOCIATION... »**

# DU PROTOTYPE AU MASTER

## Histoire complète d'Art in Context à l'Institut für Kunst im Kontext de l'Université des Arts de Berlin

Claudia Hummel (enseignante à l'Institut für Kunst im Kontext)

### Arrière-plan historique

L'histoire du programme de master que nous allons raconter commence en 1970. Dans son livre, *La Fin de la courtoisie : vers une révision de l'éducation comportementale*, l'enseignant en art et historien de la culture et de la photographie Diethart Kerbs prédit « la disparition de la figure traditionnelle de l'artiste ». Il réclame « que l'artiste cesse de se considérer avant tout comme un-e producteur-riche d'images savamment peintes et accrochées dans les musées, mais plutôt comme un-e trouble-fête, un-e arnaqueur-euse, comme un-e producteur-riche d'idées et metteur-e en scène d'interactions sociales, comme un-e ingénieur-e esthétique et un-e futurologue et, enfin mais surtout, un-e acteur-trice politique de la sphère publique »<sup>1</sup>.

Peu de temps après, les artistes commencent à interroger activement leur rôle dans la société et, surtout, leurs conditions de travail. En 1971, le premier congrès fédéral des artistes visuels se tient à l'église Saint-Paul de Francfort. Lors de son discours inaugural au congrès, l'artiste Gernot Bubenik critique le « paradigme de la liberté » : « La catégorie professionnelle des artistes indépendant-e-s, formée dans les départements libres des écoles d'art, prétendument libres de toute supervision, des marchés et de liens sociaux, possède, avant tout, la liberté de vendre sa liberté – dans le pire des cas, en tant que salarié-e de La Poste. C'est parce que cette soi-disant liberté empêche tant d'artistes de vivre et de créer que nous avons organisé ce congrès. » Plus loin dans son discours, il affirme : « À cause du système éducatif fondé sur les privilèges bourgeois, une vaste majorité de la société est en grande partie privée de l'usage et de la jouissance de l'art. C'est en abolissant ce privilège que les professions artistiques pourront construire de meilleures perspectives d'avenir. »<sup>2</sup> La proposition de Bubenik de faire de l'art une activité libératrice

<sup>1</sup> Kerbs, D. (Ed.) (1971). *Das Ende der Höflichkeit. Für eine Revision der Anstandserziehung*. Munich. Cité dans : Mörsch, C. (2005). *Eine kurze Geschichte von KünstlerInnen in Schulen. (A Short History of Artists in Schools.)*. In: Lüth Nanna et Mörsch, C. (Hg.) (2005). *Kinder machen Kunst mit Medien München*. Ein/e Arbeits-BDuVchD, München : kopaed.

<sup>2</sup> Cité dans H.K. Bast (1981), p. 8.



pour tou-te-s, commence à s'implanter en 1972, lorsque l'Association fédérale des artistes visuel-le-s [Bundesverband Bildender Künstler, ou BBK] met en place un groupe de travail, « qui, avec le soutien du ministère fédéral de l'Éducation et des Sciences, organise une série de cinq conférences au sujet de l'art et de la formation pour adultes »<sup>3</sup>.

Les artistes s'étaient retrouvé-e-s à assurer des fonctions liées non seulement à des activités de médiation dans la formation artistique pour adultes, en supervisant des cours par exemple, mais aussi à la conception de cadres critiques et de programmes pédagogiques pour la formation des adultes en général, dans le cadre de syndicats ou de formations techniques supérieures. Les questions de politiques culturelles, d'esthétique du quotidien ou encore d'analyse et de critique des médias composaient, entre autres, le cadre thématique de ces activités. Les groupes de travail constitués pendant les conférences ont produit un document écrit qui réclamait, parmi d'autres choses, un programme de formation continue pour les artistes impliqué-e-s dans la formation pour adultes.

### **Le « Prototype pour la formation continue des artistes »**

En décembre 1976, le moment est enfin venu : un Prototype pour la formation continue des artistes, porté par l'Association fédérale des artistes visuel-le-s [BBK] et la Hochschule der Künste [Université des Arts, ou HdK] s'apprête à voir le jour. Le projet est financé par le ministère fédéral de l'Éducation et des Sciences [Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft ou BMBW]. Un programme pédagogique est conçu, on se met à la recherche de salles et un dispositif de bourses pour les futur-e-s étudiant-e-s de Berlin Ouest et d'Allemagne de l'Ouest est négocié avec l'agence pour l'emploi. Le premier groupe d'artistes commence ses études en 1978. Le cours de formation continue dure un an, et l'inscription est gratuite. Les artistes venu-e-s des États fédéraux d'Allemagne de l'Ouest bénéficient même d'un hébergement dans le bâtiment qui accueille les cours et les séminaires. Un pensionnat artistique est créé, même si le terme peut paraître un peu étrange pour désigner les dortoirs situés aux 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> étages du bâtiment.

Le Prototype pour la formation continue des artistes était situé dans l'arrondissement berlinois de Kreuzberg, rue Köthener, dans un vieux bâtiment, l'une des dernières maisons encore debout à proximité de Postdamer Platz. Le bâtiment lui-même était presque vide à l'époque. Juste derrière lui s'élevaient le Mur de Berlin et le « Tempodrom » – une sorte de cabaret alternatif.

Aujourd'hui, l'ancien Prototype pour la formation continue des artistes existe sous le nom de master Art in Context. L'Institut für Kunst im Kontext

<sup>3</sup> Mörsch, C. (2005), *op. cit.*

[Institut de l'art en contexte] est l'un des trois instituts des Beaux-Arts de l'université des Arts de Berlin. Il existe en tant que tel depuis 1998. Entre 1982, année qui a vu la confirmation du Prototype en tant que programme pédagogique établi de la HdK suite au succès de sa période d'essai, et 2001, année durant laquelle il s'est transformé en master suite à la réorganisation du cursus en modules, le programme s'est appelé : « Institut d'éducation culturelle pour la formation continue » [Kulturpädagogische Arbeitsstelle für Weiterbildung]. Il a alors quitté le 44, rue Köthener pour s'installer au 66, rue Bülow, avant de rejoindre son emplacement actuel au 43-53 Einsteinufer.

Lorsqu'on revisite les archives des débuts du Prototype, deux choses apparaissent clairement : premièrement, le projet n'a pu prendre forme et subsister qu'au prix d'années de ténacité face au travail souvent ingrat de rédaction des demandes de financement, et d'un travail de sensibilisation auprès des agences gouvernementales ; et deuxièmement, le programme s'inscrit dans une histoire des idées bien particulière, celle de la gauche de Berlin Ouest, qui a nourri les révoltes étudiantes de l'université libre de Berlin en 1967 aussi bien que le Tunix-Kongress de 1978, un rassemblement de près de 15 000 personnes à l'université technique de Berlin, prenant part à des groupes de travail, des ateliers de théâtre et des conférences – principalement nourris de questions héritées de 1968 – autour des espaces alternatifs pour agir en société.

Les adultes auquel-le-s s'adressait le Prototype appartenaient principalement à la classe ouvrière. Les collaborations avec les syndicats, par exemple, étaient très bien considérées à l'époque. C'est en réponse à ce désir qu'est apparu le terme de « travail culturel », pour décrire une activité artistique à visée pédagogique, en collaboration avec des membres de la classe ouvrière. L'interprétation du concept de culture en termes de « travail culturel » [Kulturarbeit] était rattachée à une conception plus large de la culture, développée au Birmingham Center for Contemporary Cultural Studies et formulée pour la première fois en langue allemande en 1976, dans le numéro 24, intitulé « Les loisirs des quartiers ouvriers », du magazine *Esthétique et Communication*, créé durant les révoltes étudiantes de 1969 à Francfort.

Le travail auprès des enfants et des adolescent-e-s figurait aussi au programme pédagogique initial du Prototype, qui portait une attention particulière aux jeunes syndicalistes – comme les apprenti-e-s ou les élèves de collèges et lycées professionnels. Avec le temps, une troisième orientation dédiée au travail culturel public, c'est-à-dire dans l'espace public, s'est développée, généralement en lien avec ce qu'on appelait à l'époque les festivals culturels, régulièrement organisés dans les villes d'Allemagne de l'Ouest au cours des années 1970. Contrairement à aujourd'hui, les festivals culturels n'étaient pas uniquement dédiés à la consommation ; le public était aussi impliqué dans

des activités manuelles et artistiques dans l'espace public.

Le travail culturel n'appartenait pas uniquement au domaine du travail mais aussi à ce qu'on appelle la société des loisirs. Grâce aux luttes syndicales, la semaine de 40 heures avait été instaurée dans presque toutes les branches de l'industrie. Seul·e·s les travailleur·euse·s agricoles ont dû attendre jusqu'en 1983. Par rapport à l'époque qui a immédiatement suivi la Seconde Guerre mondiale et le prétendu « Miracle économique » en Allemagne de l'Ouest, les gens avaient plus de temps libre, qu'il·elle·s pouvaient consacrer aux loisirs ou à la formation continue.

À l'époque, l'Allemagne avait déjà un système scolaire tripartite, divisé entre collège, lycée professionnel et lycée général. La ségrégation sociale était élevée. Ceux·celles qui s'arrêtaient au collège n'avaient que peu de chance de progresser dans l'échelle sociale. Les formations techniques supérieures et les écoles du soir offraient donc de nombreux programmes de formation continue. À l'époque, le droit à « l'éducation tout au long de la vie » était une demande sociale, afin de permettre aux gens d'échapper à la voie étroite imposée par le travail industriel. Cette idée contraste grandement avec la perception actuelle de « l'éducation tout au long de la vie » en tant qu'outil de l'économie de l'éducation dédié à l'amélioration continue de sujets prétendument défailants.

**Le programme pédagogique des étudiant·e·s de 1978 incluait trois matières principales obligatoires, qui étaient :**

- I L'éducation culturelle pour les adultes
- II L'éducation culturelle pour les jeunes
- III Art et société

**Elles étaient complétées par les cours facultatifs suivants :**

1. L'éducation culturelle en formation continue
2. La politique culturelle et l'État
3. La politique culturelle étrangère et la démocratie
4. Le développement municipal et les arts visuels
5. L'administration et les institutions culturelles
6. Les bases juridiques des domaines artistiques du travail
7. Les arts visuels et le développement du mouvement ouvrier
8. L'histoire de l'éducation des adultes et l'art
9. L'art et le travail culturel sur le lieu de travail
10. Le travail culturel et les loisirs
11. L'histoire des associations d'artistes
12. La créativité et la société
13. Le design et la critique de l'esthétique commerciale

14. L'art et l'environnement
15. La structure des médias de masse
16. Le travail culturel dans l'enseignement secondaire
17. Le travail culturel dans la formation pour adultes, recherche sociale empirique
18. L'éducation dans les musées
19. Le travail culturel avec les travailleur·euse·s étranger·ère·s
20. Techniques de travail

Nous aimerions aborder maintenant plus en détails les champs « L'art et le travail culturel sur le lieu de travail » et « Le travail culturel et les loisirs », en nous appuyant sur les projets développés entre 1979 et 1981 par les étudiant·e-s et les enseignant·e-s du Prototype. Le premier projet a donné lieu à une collaboration avec le comité d'entreprise du groupe AEG, une entreprise produisant des appareils électriques, très importante à l'époque. Le deuxième projet, intitulé *Mitmachstadt* [Les mains dans la ville], donne l'exemple d'une forme de travail culturel public dans le secteur des loisirs. En 2015, nous avons ré-interprété ce projet avec les étudiant·e-s dans le cadre du vaste projet *in situ KONTEXT LABOR BERNAU* [Contexte Labo Bernau], une enquête sur l'histoire locale (voir cas d'étude en page 59).

### **Intervention dans la réunion du comité d'entreprise d'AEG**

Dans un texte à propos du travail culturel auprès des syndicats, publié dans l'ouvrage documentaire consacré au Prototype, H.K. Bast revient sur une discussion lors du cours facultatif « L'art sur le lieu de travail » : « La collection d'art dans le bureau du patron, l'art à la banque, l'art entre les corps (d'après le titre d'un rapport sur l'art dans les salons automobiles) – tout cela paraissait familier. L'art est mis au service de la représentation de l'entreprise. » Mais cette perspective n'intéressait pas tellement les participant·e-s au cours. Il·elle·s étaient plus intéressé·e-s par le travail syndical et par le lieu physique du travail, par l'entreprise elle-même. H.K. Bast poursuit ainsi : « Les conditions de travail dominantes, les relations de dépendance, la charge de travail et ses effets sur la vie privée et émotionnelle des travailleur·euse·s et des employé·e-s, voilà ce sur quoi nous voulions en savoir plus. » Le désir de « travailler en tant qu'artiste dans une entreprise, ou de superviser des artistes amateur·trice·s, des travailleur·euse·s et des employé·e-s qui faisaient de l'art sur leur temps libre » apparaît. L'attention a été attirée par AEG, une société multinationale fabriquant des appareils électriques, car il s'est avéré que plusieurs de ses travailleur·euse·s et employé·e-s berlinois·e-s avaient aussi une activité artistique. Contact a donc été pris avec le comité d'entreprise local.

Une occasion concrète de collaboration est apparue, lors de la réunion trimestrielle de l'entreprise, organisée par le comité d'entreprise. Une vaste salle avait été louée pour l'événement, dans le Centre international des congrès de Berlin.

Dans ce hall étaient installés deux grands écrans de projection de 4 mètres sur 4. Cela a donné au président du comité l'idée de les utiliser. Mais que projeter sur ces écrans ? « Ses collègues et lui ont eu l'idée de citer des déclarations bien-pensantes ou particulièrement éloquentes du conseil d'administration, et d'imposer ainsi aux travailleur·euse·s et employé·e·s leur propre point de vue sur la réalité. »

Au cours d'un séminaire théorique et pratique du Prototype, les étudiant·e·s ont mené une étude et une analyse approfondies de la presse, notamment des communiqués de presse d'AEG et des reportages sur AEG. Lors des portes ouvertes, les espaces de travail ont été photographiés. Une série de diapositives a été préparée suivant la proposition du président du comité d'entreprise. Du côté gauche de la projection apparaîtraient les déclarations des membres du conseil d'administration, et du côté droit les effets de ces déclarations depuis le point de vue des travailleur·euse·s.

À gauche, on pouvait lire par exemple : « ...le rendement avec moins d'efforts », tandis qu'à droite s'affichait : « le rendement avec moins de travailleur·euse·s ? », pour montrer qu'en fait, dans cette équation, « travailleur·euse·s » égale « coût ». Les diapositives devaient être approuvées par le comité d'entreprise d'AEG tout entier avant d'être présentées lors de la réunion de l'entreprise. Cela a donné lieu à certains débats houleux. Néanmoins, le diaporama a été positivement reçu lors de la réunion du personnel. Le seul problème, c'est que le chevauchement des images projetées et des débats dans l'assemblée risquait de « distraire l'écoute de la vision, et vice-versa ».

Lorsqu'on analyse les méthodes de travail du Prototype aujourd'hui, on reconnaît clairement des éléments de la pratique artistique de l'Artist Placement Group (fondé au Royaume-Uni en 1966), ainsi que des artistes rassemblé·e·s sous le nom de Bitterfelder Weg [La manière Bitterfelder]. « À vos stylos, les ami·e·s ! », tel était le slogan d'un congrès culturel organisé en 1953 à Bitterfeld par la République Démocratique d'Allemagne, invitant les artistes à mettre en place des ateliers d'écriture pour et avec les travailleur·euse·s au sein des entreprises publiques.

## **Le projet de construction « Mitmachstadt » [Les mains dans la ville] 1979-1981**

Le second projet organisé au cours des premières années du programme est lié au thème du cours facultatif numéro 10, « Le travail culturel et les loisirs »:

Le projet de construction *Mitmachstadt* s'est déroulé entre 1979 et 1981 dans différentes villes d'Allemagne de l'Ouest. Ce projet expérimental d'urbanisme et d'art interactif est l'œuvre du groupe Leut'Werk [Travail du peuple]: Eckhart Haisch, Konstanze Schmidbauer (née Hedrich), Ingolf Kirsch et Gabriele Ramdohr, tou-te-s étudiant-e-s à l'époque du Prototype à Berlin, accompagné-e-s par H.K. Bast. Le projet expérimental *Mitmachstadt* consistait à déverser entre six et neuf tonnes d'argile dans un espace public ou dans un bâtiment public, sur une durée de plusieurs jours, avec la participation des habitant-e-s ou du public d'un festival culturel. Le groupe Leut'Werk a été invité à mener la construction de « villes à la main » dans pas moins de cinq villes différentes d'Allemagne de l'Ouest.

Dans les premiers jours qui suivaient la livraison de l'argile fraîche, les citoyen-ne-s « mettaient les mains » à la fabrication d'une sorte de paysage. De l'eau était utilisée pour ramollir et répartir l'argile. Les enfants utilisaient les piles d'argile environnantes comme toboggans. Lentement, une agglomération de maisons d'argile prenait forme dans ce paysage de terre. Les maisons fabriquées ainsi avaient habituellement des toits à pignon, parfois décorés de structures à colombages traditionnelles. Ces maisons idylliques illustraient bien l'image de l'architecture qui prévalait à l'époque.

Puis cette idylle rurale était interrompue par des gratte-ciels, érigés par les artistes dans ce paysage urbain en construction. En plus des gratte-ciels, une autoroute était ensuite construite, ainsi qu'un projet de redéveloppement urbain à grande échelle. Ces mesures étaient annoncées chaque soir lors d'une émission de radio locale. Des initiatives citoyennes étaient formées pour mettre fin au projet de redéveloppement urbain. À travers des jeux de rôles, la planification de la ville était mise en négociation.

*Mitmachstadt*, qui s'est déroulé entre 1979 et 1981, mettait en scène les problématiques de planification urbaine de l'époque. Dans l'arrondissement ouvrier de Kreuzberg à Berlin, la menace du prétendu redéveloppement urbain était très réelle à l'époque. De nombreux bâtiments anciens autour de la place centrale de Kottbusser Tor avaient déjà été démolis. « Mitmachstadt » ne cherchait pas seulement à convoquer les problèmes concrets de l'époque, mais aussi à faire du développement et de la planification urbains une expérience publique tangible.

*Mitmachstadt* et l'intervention auprès du comité d'entreprise d'AEG illustrent parfaitement les paramètres de travail au cœur du Prototype :

Le travail artistique devait s'appuyer sur des collaborations spontanées

ou durables, et revendiquait sa portée éducative et émancipatoire. Les techniques et les matériaux employés dans les projets artistiques étaient souvent simples à manier. Le choix des matériaux pourrait s'apparenter à la culture *Do-It-Yourself* actuelle. À l'époque, le médium vidéo devenait aussi, pour la première fois, abordable et accessible aux amateur·trice·s et donc aux artistes précaires. Le contre-reportage était un outil artistique central. Les ambitions politiques étaient évidentes, de même que le désir de solidarité avec les personnes les moins privilégiées de la société. Lorsqu'on les regarde aujourd'hui, les projets des débuts du Prototype sont caractérisés par l'absence de hiérarchie entre professeur·e·s et étudiant·e·s. On peut par exemple voir H.K. Bast sur de nombreuses photographies de l'époque – souvent vêtu d'une combinaison de travail – en plein milieu du chantier de travail. Professeur·e·s et étudiant·e·s, au moins, étaient équitablement reconnu·e·s comme auteur·e·s de l'œuvre.

### « Art in Context »

En 2001, le programme de formation continue a été réorganisé sous forme de modules et converti en master. Depuis, Art in Context existe sous la forme d'un programme de master de deux ans, qui peut aussi être mené en trois ans en étudiant à temps partiel. Entre-temps, le programme a été ré-homologué à deux reprises (en 2006 et 2013). Depuis 2012, il est hébergé par le département des Beaux-Arts.

### Les quatre domaines professionnels actuels sont :

- Travail artistique auprès de groupes sociaux
- Travail artistique dans/avec les institutions culturelles
- Travail artistique dans l'espace public
- Travail artistique dans le contexte de l'imagerie biologique et scientifique

### La formation est complétée par des modules thématiques supplémentaires :

- Art, public et médiation
- Économie du champ culturel
- Art et sciences
- Théorie et pratique des médias

Le programme se consacre toujours principalement au développement de projets artistiques, c'est pourquoi l'institut continue de travailler avec différents collaborateur·trice·s. Cependant, il est de plus en plus difficile de mettre en œuvre des projets collaboratifs d'envergure dans le cadre du

programme pédagogique à cause des réglementations pédagogiques, de l'introduction d'un système de notation continue (2014) et de la charge de travail administratif que cela représente pour les professeur·e·s. Dans les productions collectives, le travail effectué par chaque artiste impliqué·e doit être rendu visible et évalué proportionnellement. En termes d'espace, le travail à l'institut n'est pas non plus facilité : depuis que l'administration a réattribué un vaste espace de travail de l'institut à un autre département en février 2018, l'Institut für Kunst im Kontext se trouve presque exclusivement cantonné à deux salles de séminaire, conçues pour des discussions assises. D'autres formes de collaboration (performatives, matérielles, ou impliquant des groupes de personnes extérieures) sont quasiment impossibles à moins d'avoir lieu à l'extérieur de l'université.

En ce qui concerne la structure du corps étudiant, le programme a aussi considérablement changé depuis sa création. Alors qu'en 1978 les étudiant·e·s étaient exclusivement des artistes de Berlin Ouest et d'Allemagne de l'Ouest – concerné·e·s pour la plupart par des problématiques locales sous-tendant la production artistique et le travail culturel, entre 50 et 70 % des étudiant·e·s actuel·le·s proviennent, pour certaines années, de pays européens et non européens. Les questions et les problèmes sont d'autant plus divers aujourd'hui. Bien que les conditions de travail (pas d'ateliers, pas d'espaces de travail collaboratif, règles administratives complexes, auxquelles s'ajoutent la rareté des logements bon marché à Berlin et des conditions de plus en plus strictes pour obtenir un visa, particulièrement pour les étudiant·e·s non-européen·ne·s) ne soient pas des plus faciles, le programme continue de recevoir un nombre élevé de candidatures, sans pour autant faire beaucoup de promotion sur les réseaux sociaux ou dans les magazines spécialisés. L'attractivité du programme doit certainement aussi à son implantation berlinoise et au fait que, hormis les frais d'inscription semestriels normaux, il n'y a aucun frais de scolarité supplémentaires.

Les références théoriques, artistiques ou pédagogiques ne sont pas dominées par un canon particulier. Les enseignant·e·s s'appuient sur des thèmes et des théories complémentaires, et apprécient la diversité des positions chez les autres enseignant·e·s, qui permettent d'échanger autour de conceptions variées de l'art et de l'éducation.

Le 30 novembre 2018 ouvrira une exposition consacrée aux quarante dernières années du programme, du Prototype au master Art in Context. Le travail en cours de réalisation au sein d'un projet collectif, cependant, montre que malgré, et en même temps à cause de, l'amnésie institutionnelle à l'Institut für Kunst im Kontext, certaines choses se répètent. Les problématiques socio-politiques du passé ressurgissent sous de nouvelles formes (comme par exemple la question du logement et l'approche capitaliste de la

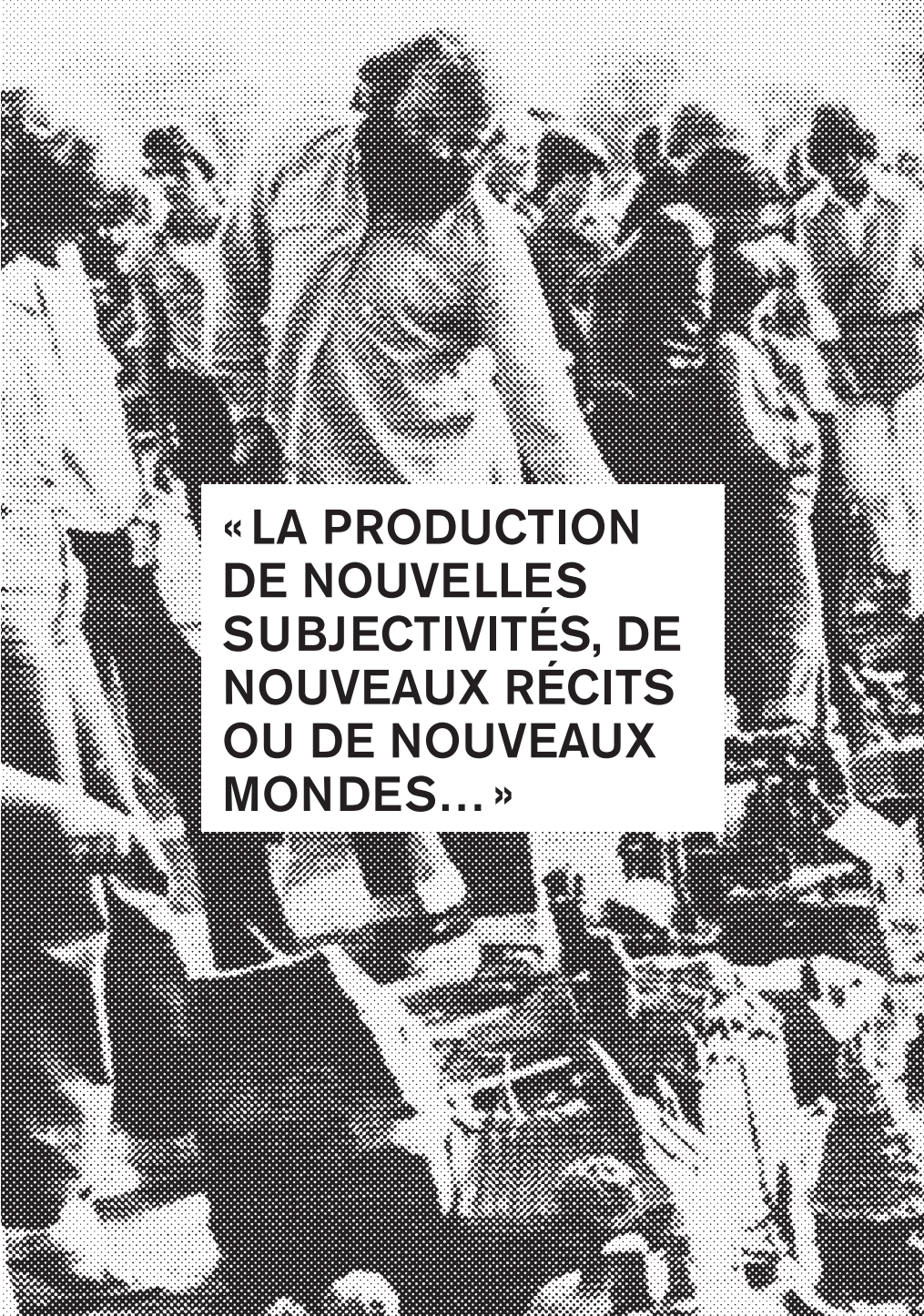


ville). Mais des problèmes structurels du programme au sein de l'université se répètent également (manque d'espace, baisse des ressources en personnel, interrogations continuelles autour de la position du programme au sein de l'université ou du département).

Le positionnement de Art in Context dans le discours artistique est toujours en cours de négociation, en gardant à l'esprit que ce qui a commencé comme un programme pédagogique de gauche, avec le positionnement critique associé, s'inscrit aujourd'hui dans le courant dominant des méthodes de production artistique.

Malgré tout, les questions sociales et les problèmes actuels offrent une bonne raison de se repencher sur l'histoire de la création de ce programme. Nous pourrions bien en apprendre quelque chose aujourd'hui.





**« LA PRODUCTION  
DE NOUVELLES  
SUBJECTIVITÉS, DE  
NOUVEAUX RÉCITS  
OU DE NOUVEAUX  
MONDES... »**

# KONTEXT LABOR BERNAU

## [Labo Contexte Bernau] 2014-2015-2016.

### Art dans l'espace urbain

**Kristina Leko** (enseignante à l'Institute for Art in Context, University of the Arts, Berlin), **Julia Herfurth** et **Natalie Obert** (étudiantes à l'Institute for Art in Context)

*KONTEXT LABOR BERNAU [KLB<sup>1</sup>]* a été conçu comme un espace d'échanges entre les habitant·e·s de la ville de Bernau bei Berlin et de jeunes artistes internationaux·ales, et comme un prolongement des activités d'enseignement et de recherche du programme de master Art in Context de l'université des Arts de Berlin. Avec ce projet, nous voulions explorer le potentiel des pratiques artistiques participatives et éphémères dans l'espace social urbain.

#### 1. LE POINT DE VUE DE L'ARTISTE ENSEIGNANTE

**Kristina Leko**

La principale question que je me suis posée à propos du projet *KLB* est : à quoi sommes-nous parvenu·e·s – nous, c'est-à-dire environ 30 étudiant·e·s en art, moi-même en tant qu'enseignante responsable et artiste, le service culturel municipal d'une petite ville à la périphérie de Berlin en ex-Allemagne de l'Est, et enfin, de manière non moins importante, les habitant·e·s – après plus de trois années passées à travailler ensemble, dans le cadre de ce projet artistique participatif dans l'espace urbain ?

La question est importante à mes yeux, car elle peut me permettre d'améliorer mon enseignement. De plus, prendre en charge cette question est une condition indispensable pour comprendre la signification potentielle d'une telle approche artistique, qui constitue ma pratique quotidienne d'artiste depuis des années. Et enfin, être capable de donner du sens à une œuvre d'art est un facteur décisif de l'enseignement artistique.

Avant de commencer à répondre à cette question, j'aimerais expliquer ce que j'entends par activité artistique dans l'espace public et social urbain, et aussi ce que l'on fait, apprend et enseigne, et communique dans ce cas particulier. Cela recouvre un ensemble dynamique de différentes activités

<sup>1</sup> L'abréviation *KLB* sera utilisée dans ce texte pour désigner *KONTEXT LABOR BERNAU [LABO CONTEXTE BERNAU]*.

intellectuelles-pratiques-créatives. Pour le dire simplement, cela désigne : des activités intellectuelles (recherche théorique et de terrain, mûrissement des idées, conception de projets, lecture, écriture, discussions), des actions politiques (rencontres et communication des idées sur place, travail de terrain/recherche urbaine, débats publics, organisation et communication, mise en œuvre de processus participatifs ou des aspects concrets d'un projet) et la production d'artefacts/œuvres d'art. Selon Chantal Mouffe, les pratiques artistiques doivent favoriser l'expression de nouvelles relations sociales qui émergent dans la société post-fordiste actuelle<sup>2</sup>. Cela signifie-t-il que le travail devrait porter sur des relations sociales *autres* ou *alternatives*? En conséquence, il me faudrait reformuler la question « Qu'avons-nous fait ? » en : « Avons-nous convaincu les habitant-e-s de s'engager dans de nouvelles relations sociales, et d'occuper des positions différentes dans l'espace social, même temporairement? Comment cela est-il arrivé? Et comment y arriver au mieux? » (ill. 19-20)

### 1.1 Paramètres du projet et introduction

Conçu pour une durée de trois ans, le projet *KLB* avait l'ambition d'encourager et de mettre en évidence la participation culturelle des citoyen-ne-s de Bernau. Nous souhaitions tout particulièrement impliquer ceux-celles qui n'avaient pas l'habitude de prendre part à l'offre artistique existante. Nous voulions mettre en avant un public non seulement *nouveau*, mais aussi *actif*, *primaire*<sup>3</sup>, un *autre* public. L'un des objectifs du projet était certainement de contribuer à faire reconnaître plus largement ce qu'on appelle les pratiques de l'art contemporain socialement engagées, qui encouragent et reflètent diverses manières de penser, d'explorer et d'interagir. Dans le même temps, ce désir de reconnaissance devait aussi être un moyen d'améliorer la qualité de vie des participant-e-s ; c'était là notre but principal. Dans cette intention, les étudiant-e-s/artistes ont mis en œuvre 24 propositions artistiques sur une durée de trois ans, chaque projet se déroulant sur plusieurs mois. Une moyenne de 30 personnes environ était impliquée, pour chaque projet, dans des processus de création artistique. En 2017, les étudiant-e-s ont mené un

<sup>2</sup> Le système post-fordiste du capitalisme hyper-développé est caractérisé par le travail et la production immatériels. Mouffe, C. (2014) : *Agonistique : penser politiquement le monde*, Paris, ENSBA, p. 107 : « L'objectif des pratiques artistiques devrait être de promouvoir le développement de ces nouveaux rapports sociaux, rendus possibles par la transformation des processus de travail. Leur tâche principale est la production de subjectivités nouvelles et l'élaboration de mondes inédits. »

<sup>3</sup> Les concepts de public primaire et secondaire sont issus de la discipline de l'étude des médias. Dans le contexte de l'art participatif, ces concepts sont associés à différents niveaux et qualités de participation, qui font référence à différents groupes impliqués dans un projet artistique participatif. Suzanne Lacy a créé un modèle à base de cercles concentriques, qui rend visibles les différents degrés de participation et de responsabilité de différents agents : Lacy, S. (2010). *Leaving Art: Writings on Performance, Politics, and Public, 1974-2007*. Durham: Duke University Press, p. 179.

travail de documentation, de réflexion et d'évaluation complet du projet lors de plusieurs séances de mon cours à l'Institute for Art in Context<sup>4</sup>.

Le premier appel à projets *KLB* a été organisé en février 2014 au sein de l'Institute for Art in Context par un groupe de cinq étudiant·e·s travaillant sous ma supervision, sur une durée de trois mois. Il s'appuyait sur des recherches de terrain (visites sur place, observation participative, conversations avec des participant·e·s potentiel·le·s), ainsi que sur le rapport d'étude sur « L'art à Bernau », commandité par le service culturel de la Ville de Bernau en 2007 et mené par l'architecte berlinois Bernhard Schneider. Le rapport exprime à plusieurs reprises un besoin de rénovation urbaine, une revendication qui a été discutée de manière approfondie par le groupe de travail, en lien avec la question : « Pour qui et pour quoi ? » Au bout du compte, comme je l'ai déjà dit, nous avons défini, pour nous-mêmes, la « modernisation » et la « rénovation » de la ville comme une amélioration de la qualité de vie de certains groupes sociaux. En plus de la participation, nous avons mis l'accent sur la discursivité<sup>5</sup>, ainsi que sur les références à l'histoire, le travail sur le passé et la narration. Tout cela était présenté clairement dans les directives et les objectifs de l'appel à projets<sup>6</sup>.

## 1.2 *KLB* 2014 - Dans l'espace public et social

En 2014, le projet s'est focalisé sur la question de l'espace public et les artistes ont décidé de se pencher sur les frontières entre le privé et le public dans l'espace public et social de Bernau (ill. 22-23). En nous appuyant sur nos recherches préliminaires, nous avons inscrit nos enquêtes, nos réflexions et nos discussions dans l'espace social (à travers des pratiques participatives), et avons essayé de mener nos recherches et nos discussions en les considérant comme des formes artistiques. Dans ce cadre, des œuvres d'art ont été produites et partagées. L'histoire locale, plus spécifiquement telle qu'elle était racontée dans les récits individuels des habitant·e·s, a servi d'interface principale entre ceux-celles-ci et les productions artistiques. Rétrospectivement, nous nous sommes rendu·e·s compte que les projets fortement liés à l'histoire, à sa préservation et à sa réécriture ont provoqué le plus d'intérêt chez les participant·e·s.

La première édition de *KLB* a été inaugurée lors de la Journée nationale du Patrimoine. L'événement a débuté dans la plus ancienne maison de la

<sup>4</sup> Nous aborderons les résultats de cette évaluation plus loin dans le texte. Ils peuvent être consultés via ce lien, [en ligne], [www.kontextlaborbernauswertung.tumblr.com](http://www.kontextlaborbernauswertung.tumblr.com), [5 février 2019].

<sup>5</sup> Par discursivité, j'entends le traitement, l'analyse et la médiation de sujets et de contenus, de façon narrative, probante et fondée sur des faits, dans le cadre d'un projet.

<sup>6</sup> Les directives du projet et de l'appel à candidature sont disponibles en détail aux liens suivants : [en ligne], [kontextlabor.tumblr.com/richtlinien](http://kontextlabor.tumblr.com/richtlinien) pour les années 2014 et 2015, et [kontext-labor-bernauswertung.tumblr.com/](http://kontext-labor-bernauswertung.tumblr.com/) pour l'année 2016, [5 février 2019].

ville, la Kantorhaus, et s'est poursuivi dans différents lieux de l'espace public du centre-ville, avant de s'achever par un ambitieux programme en plein-air (lectures, performances, visites guidées) dans le quartier de Bernau-Süd. En termes de symbole et de programmation, nous voulions déconstruire les frontières sociales existantes et promouvoir la production et la présentation de l'art non seulement dans le centre-ville, mais aussi dans ses marges, qui sont perçues comme socialement problématiques et restaient dépourvues, à l'époque, d'offre culturelle.

Comme je l'ai déjà mentionné, les projets ayant eu le plus de succès sont ceux qui plongeait dans une réévaluation de l'histoire et mettaient les questions biographiques, d'identité ou les processus de construction de la communauté au centre. En référence à Chantal Mouffe, on pourrait dire : les projets concernés par l'émergence de nouvelles subjectivités. Deux œuvres dédiées au format du musée en sont un bon exemple. La Kantorhaus, restée vide depuis plusieurs années, a hébergé un musée participatif éphémère avec des objets personnels accompagnés de récits<sup>7</sup>. Vingt-sept personnes ont été impliquées au total. Le projet de musée a mis en évidence le besoin profond des personnes de se confronter à leur expérience de l'ère nazie et post-nazie, ainsi que de la période de la République Démocratique d'Allemagne [RDA ou Allemagne de l'Est]. Presque tou-te-s les participant-e-s avaient grandi en RDA. Un autre « musée » s'est installé dans sept appartements de la cité communiste connue sous le nom de Bernau-Süd. Lui aussi présentait des artefacts biographiques/œuvres d'art créés en collaboration avec les habitant-e-s, caractérisés par des récits de fuite, d'immigration et d'identités en négociation. Les participant-e-s étaient surtout des femmes russo-allemandes et leurs familles. Une fois par semaine, le Musée de Bernau-Süd ouvrait ses portes à de petits groupes de visiteur-euse-s<sup>8</sup>. Ces visites hebdomadaires se déroulaient dans une ambiance exceptionnellement amicale et chaleureuse. « Maintenant, nos vies ont un peu plus de valeur », a déclaré l'une des participantes à la fin du projet. Cette déclaration est fortement liée à la stigmatisation<sup>9</sup> déjà évoquée du quartier dans le contexte local. Agir contre une telle stigmatisation était

<sup>7</sup> *Jenseits der Gegenstände: Ein Museum im Kantorhaus* [Au-delà des objets : un musée dans la Kantorhaus de Bernau], un projet d'Alexis Hyman Wolff (États-Unis); en collaboration avec les habitant-e-s de Bernau : Brigitte Albrecht, Christel Bailleu, Barbara Forwerk, Herr Graupmann, Heidi Heidrich, Hans Joachim Höfler, Achim Kandulla, Dieter Korczak, Elisabeth Kuban-Fürl, Reinhard Mettner, Beate Modisch et Charlotte Lohoff, Sabine Oswald-Göritz, Alfons Pause, Sigrid Pulfer, Eva Maria Rebs, Manfred Schöpe, Friedemann Seeger, Karsten Semmler, Petra Stolle, Michael Thielsch, Gaby Trettin, Heinz Tünge, Christa Wahren, Wolfgang Werner, Klaus Wilke, Heinz Zinke, [en ligne], [museum-kantorhaus.tumblr.com](http://museum-kantorhaus.tumblr.com), [5 février 2019].

<sup>8</sup> *Musée Bernau-Süd*, un projet de Jelena Fuzinato (BIH); en collaboration avec Anja Lehman, Brigitte Albrecht, Emma Tagowzew, Irina Gerzew, Irina Melnikov, Jaroslav Melnikov, Katherina Scharapow, Peggy Kretzschmar, [en ligne], [museumbernauesued.tumblr.com](http://museumbernauesued.tumblr.com), [5 février 2019].

<sup>9</sup> Je fais ici référence aux marques quotidiennes de discrimination qui sont la condition préalable de cette stigmatisation.

l'un des objectifs du projet *KLB*<sup>10</sup>. Un autre projet s'est construit sur des méthodes de travail similaires à celles des deux projets décrits ci-dessus. Fruit d'un atelier d'écriture de six semaines, il a donné lieu à l'installation permanente d'un texte mural monumental aux abords du centre-ville. L'intervention a été accompagnée de plusieurs lectures et d'une publication. Ce projet était une collaboration entre un jeune poète et cinq femmes d'âge mûr qui, à travers à l'écriture, se sont mises en quête d'épanouissement personnel<sup>11</sup>.

De nombreuses œuvres ont pris forme à travers des processus de longue durée dans l'espace public. Pendant plus de six mois, une recherche artistique a été menée dans les rues de Bernau. Une carte de l'espace urbain a été créée à partir d'enquêtes et d'échanges avec les passant·e·s ; elle répertoriait les espaces où les habitant·e·s voyaient la possibilité d'installer de l'art dans l'espace public<sup>12</sup>. Le projet a finalement pris la forme d'un pavillon autoconstruit dans le parc de la ville, dans lequel l'artiste a travaillé avec des habitant·e·s intéressé·e·s sur des projets d'intervention dans l'espace public (25 en tout). Un petit livret a été publié, à la demande expresse de l'administration municipale<sup>13</sup>.

Un autre projet a accueilli la participation de 55 femmes sur une durée de six mois. Un atelier d'*empowerment* a porté sur le rôle des femmes dans la RDA ainsi que sur leur relation actuelle à l'espace public. Le but de l'atelier était de proposer une performance dans l'espace public avec ces femmes. Ce but n'a été qu'en partie atteint, car la plupart des femmes ont refusé de performer dans des espaces publics<sup>14</sup>. Néanmoins, trois ans plus tard, l'évaluation a montré que ce projet a eu des effets vraiment positifs et durables, comme en témoignent l'enthousiasme et la vivacité des souvenirs des participantes.

Les deux derniers projets visaient à promouvoir et à créer une compréhension nouvelle, plus libre, de l'espace public, qui accorde un rôle important

<sup>10</sup> Cet objectif apparaît clairement dans les directives du projet, mais le terme de stigmatisation est délibérément évité dans les textes publiés : « Nos points de référence sont le centre-ville historique de Bernau et le grand ensemble d'habitation de Bernau-Süd. Il est souhaitable qu'au moins un projet se tienne à Bernau-Süd et implique les minorités qui y vivent. », [en ligne], [kontextlabor.tumblr.com/richtlinien](http://kontextlabor.tumblr.com/richtlinien), [5 février 2019].

<sup>11</sup> *Ich habe meine Wunden weiß gezeichnet* [J'ai peint mes plaies en blanc], un projet de Christoph Szalay (AT) ; en collaboration avec les participantes du FRAKIMA-Werkstatt : Mandy Westphal, Lea Bathelt, Petra Stolle, Kerstin Traskowski, Julia Clara Baeckes. L'installation accessible de manière permanente est située Klementstraße 10/Angergang, Wandfläche/Giebelseite Feuerwehr, [en ligne], [wundenarchiv.tumblr.com/](http://wundenarchiv.tumblr.com/), [5 février 2019].

<sup>12</sup> *Going Public*, un projet de Jonathan Ryall (RU) ; en collaboration avec les habitant·e·s de Bernau, [en ligne], [goingpublicproject.tumblr.com/](http://goingpublicproject.tumblr.com/), [5 février 2019].

<sup>13</sup> L'administration municipale a pu considérer les résultats de ce projet comme une étude de terrain pour l'emplacement de futures œuvres d'art dans l'espace public. C'est pourquoi le service culturel municipal de Bernau a accordé des fonds supplémentaires pour la publication de cette brochure.

<sup>14</sup> *Frauenbilder Bernau* [Images de femmes Bernau] de Valentina Utz (Chili) ; en coopération avec AWO - Arbeiterwohlfahrt-Ortsverein Bernau e. V. et un groupe de retraité·e·s de Bernau : Elke Koch, Anja Lehmann, Marianne Fincke, Sabine Schmalz, Mariane Siebert, Jana Schlosser, Leonore Bode, Christa Wahren, Regine Priller, Renak Neihd, Roswitta Engelhardt, Thea Henkel, Gudrun Maclean, [en ligne], [frauenbilderbernau-blog.tumblr.com](http://frauenbilderbernau-blog.tumblr.com), [5 février 2019].



aux expériences liées à la RDA. Les conditions historiques spécifiques, les émotions et l'héritage du régime de la RDA en relation à l'espace public et aux manières de vivre ensemble, ont formé la trame détaillée d'un projet qui abordait la transformation du centre-ville et la vie en communauté dans une cité construite sous l'ère communiste. Des documents ont été collectés auprès d'habitant-e-s et présentés dans une exposition évolutive. Le résultat final du projet, une vidéo sur le quartier, a été présenté pour la première fois lors d'un festival en plein air que nous avons organisé<sup>15</sup>. Ce cadre socio-politique était partagé par un autre projet, que l'on pourrait appeler une intervention sous forme d'objet, une sorte de confessionnal, qui se déplaçait dans l'espace urbain et invitait à la liberté d'expression. Il est intéressant de signaler que cette plateforme a été détournée pour les besoins d'une campagne électorale, et plusieurs fois victime de vandalisme dont les responsables restent inconnu-e-s. Lorsque l'artiste a remplacé le rideau rouge par un rideau blanc, les dégradations ont cessé<sup>16</sup> (ill. 22-24).

### À propos de mon enseignement en 2014

*KLB 2014* a coïncidé avec ma première année d'enseignement à l'Institute for Art in Context<sup>17</sup>. Mes méthodes d'enseignement étaient synonymes d'accompagnement individuel des étudiant-e-s et de travail en petits groupes durant chaque phase du projet. En particulier, j'ai personnellement fait la démonstration, en petits groupes, de méthodes pour réagir à des situations réelles liées aux projets sur le terrain, afin de montrer des manières possibles d'initier et de poursuivre différents processus de travail et de communication. J'étais enthousiaste, et j'ai consacré de nombreuses heures supplémentaires au projet, y compris durant mes vacances. Je percevais mon rôle d'enseignante davantage comme celui d'une collègue expérimentée. Par conséquent, j'ai réussi à rendre le projet *KLB*, ainsi que l'idée d'une approche participative de l'art, inspirant pour la plupart des étudiant-e-s participant-e-s, sinon tou-te-s. J'ai été très impressionnée de voir les nombreux processus et événements différents que nous avons mis en œuvre. Parce qu'il ne s'agissait pas d'une situation d'enseignement au sein de l'université, mais plutôt d'une intervention dans une situation réelle, mon rôle d'enseignante s'apparentait à celui d'une curatrice. Cette position surplombante et la responsabilité envers le public

<sup>15</sup> *Sur le mur de la ville*, Portrait vidéo d'une tour d'habitation, un projet d'Alien Oosting (PB) ; en collaboration avec Timo Kuckelkorn, Annika Prauser, Christopher Löser, Roberta Busechian et Thomas Kentzler ; et avec la participation des habitant-e-s, [en ligne], [videoportraithausbernaeu.tumblr.com](https://videoportraithausbernaeu.tumblr.com), [5 février 2019].

<sup>16</sup> *So spreche ich mich los*, un projet de Lisa Schwalb (AL), [en ligne], [sosprecheichmichlos.tumblr.com](https://sosprecheichmichlos.tumblr.com), [5 février 2019].

<sup>17</sup> Je suis employée comme professeure à plein temps, avec un focus sur l'art dans l'espace public, l'art socialement engagé et les politiques culturelles.

ainsi qu'envers les financements publics qui en ont résulté, ont provoqué des conflits entre moi et certain·e·s étudiant·e·s au cours de la phase finale : j'ai dû exercer des pressions afin que les réalisations finales de certains projets puissent être menées à bien et à temps. La hiérarchie existant jusqu'ici de façon latente entre professeur·e·s et étudiant·e·s a donc véritablement été employée dans certains cas. Cela m'a appris que la plupart des étudiant·e·s font une distinction entre l'art produit dans le cadre de leurs études et celui qui prend place dans un « vrai » contexte artistique<sup>18</sup>.

### 1.3 KLB 2015 - Usage provisoire d'un site historique

Au printemps et à l'été 2015, *KLB* s'est tenu dans l'ancien bureau de confection militaire de Bernau [Heeresbekleidungsamt]<sup>19</sup>, qui était le site principal du projet cette année-là, ainsi que dans la Kantorhaus déjà évoquée, lieu associé au projet en 2014. Une partie des événements et des actions s'est aussi déroulée dans l'espace public. L'usage provisoire du bureau de confection militaire était un souhait explicite du service culturel municipal de Bernau, qui nous a proposé l'endroit (ill. 25-26).

Comme cet ensemble de bâtiments avait été construit par les Nazis en 1939 et utilisé par les militaires russes jusqu'en 1994 ; et comme nous avons déjà pris conscience en 2014 qu'il existait un besoin collectif, à Bernau, de mettre ces contextes historiques en discussion, nous avons accepté cette proposition et nous sommes concentré·e·s sur ce site. L'été 2015 était aussi la dernière occasion de rendre ce site accessible au public sous sa forme historique, car il était sur le point d'être transformé en ensemble d'habitations. De plus, le risque de gentrification qu'implique l'usage temporaire d'un bâtiment historique à Bernau n'est pas le même qu'à Berlin : les politiques culturelles, les politicien·ne·s locaux·ales, les investisseur·euse·s, les initiatives citoyennes et les usager·ère·s temporaires forment une alliance paisible dans la petite ville.

L'époque nazie, le régime de la RDA, les relations complexes et ambiguës avec la Russie ainsi que la perception de ces deux époques étaient au cœur de plusieurs œuvres artistiques. Une partie des œuvres créées abordait l'historiographie et la mémoire, comme cet audio-guide qui accompagnait la marche des voix de plusieurs témoins encore en vie (soldats russes, pacifistes, couturier·ère·s de la Seconde Guerre mondiale, etc), toujours accessible

<sup>18</sup> Les raisons de cela relèvent d'un autre débat.

<sup>19</sup> Le camp auxiliaire du bureau de confection militaire de Bernau a été construit dans les années 1939-1942 et utilisé entre 1941 et 1945 par la Wehrmacht allemande pour la production et le stockage d'uniformes et de fournitures pour l'armée. Après la fin de la Seconde Guerre mondiale, il est devenu un dépôt de ravitaillement du groupe des forces armées soviétiques en Allemagne. (source : Wikipédia) NdT.

dans l'espace virtuel public local<sup>20</sup>. Autre exemple, l'une des œuvres consistait à démonter les matériaux des bâtiments (des briques) de ce site militaire lourdement chargé d'un point de vue historique, et à les répartir dans des lieux publics et privés, ainsi que dans l'espace urbain plus large. Les briques ont servi à réaliser de petites constructions destinées à interroger le besoin individuel de culture mémorielle dans les espaces privés et intersubjectifs et, d'autre part, le besoin d'en prendre soin et de les préserver. Cette « offre » a suscité tant d'attirance qu'une liste d'attente a été créée pour pouvoir participer<sup>21</sup>. Un autre projet artistique, en coopération avec l'association locale des seniors de Bernau, a impliqué un groupe de personnes âgées dans un atelier et un vaste programme d'événements, qui plongeaient au cœur d'expériences traumatisantes. Le projet abordait la peur du communisme et/ou du capitalisme depuis des perspectives individuelles. L'artiste sud-coréenne s'est focalisée sur l'oppression idéologique, et a été accueillie avec gratitude par les participant-e-s<sup>22</sup>.

Un projet organisé en collaboration avec la communauté juive d'origine russe locale offre un exemple particulièrement sensible de travail historique : les particularités de cette communauté étaient abordées à travers une installation artistique, un repas performatif et un happening dans le bureau de confection militaire. Le fait que l'artiste elle-même soit d'origine russo-juive a accentué la revitalisation symbolique du site<sup>23</sup>.

Enfin, un projet spécial, *Les mains dans la ville* de Bernau<sup>24</sup>, a joué un rôle central dans ce processus – la présence d'environ un millier d'enfants et d'adolescent-e-s dans un tel endroit appelait aussi à une certaine forme de guérison du lieu. Le public l'a reconnu et, par conséquent, le projet a suscité un intérêt d'autant plus fort. Un deuxième projet visait à revitaliser symboliquement

<sup>20</sup> *Kanäle, sie mäandern* [Canaux, ils serpentent], un projet d'Evi Kruckenhauser (AT/DE) ; en collaboration avec les habitant-e-s de Bernau ; personnes interrogées : Anneliese W., Edith R., Helgi B., Dieter W., Werner R., Brigitte A., Viktor, Hr. Junghans, Hr. Kaltenborn, Hr. Ekarius, Hr. Breschke. Disponible en ligne et sous forme d'application : radio aporee, aporee.org, [en ligne], [kanalemaeandern.tumblr.com/](https://kanalemaeandern.tumblr.com/), [5 février 2019].

<sup>21</sup> *Opération Klinker*, un projet de Gregor Kasper (AL) ; en collaboration avec les habitant-e-s de Bernau, [en ligne], [operationklinker.tumblr.com/](https://operationklinker.tumblr.com/) et [operationklinker.gregorkasper.de](https://operationklinker.gregorkasper.de), [5 février 2019].

<sup>22</sup> *Wash-Wash Party*, un projet d'Eunbi Kwon (KR) ; en collaboration avec le FRAKIMA Werkstatt, l'association pour les personnes âgées AWO, Bernau e.V. et les habitant-e-s de Bernau, [en ligne], [waschwaschfest.tumblr.com/](https://waschwaschfest.tumblr.com/), [5 février 2019].

<sup>23</sup> *Na zdorovje!*, un projet de Yulia Kazakova (RU/AL) ; en collaboration avec les habitant-e-s de Bernau et les membres de la communauté juive de Bernau-Süd, [en ligne], [nazdo.rovjebernau.tumblr.com/](https://nazdo.rovjebernau.tumblr.com/), [5 février 2019].

<sup>24</sup> *Mitmachstadt Bernau* [Les mains dans la ville de Bernau], construction participative d'une maquette de la ville, organisée par Claudia Hummel avec Herlambang Bayu Aji (ID), Veronika Albrandt (DE/UZ), Katrina Blach (DE), Ling-yu He (TW), Claudia Hummel (DE), Namia Leigh (KR), Dagmar Lesiak (DE), Alien Oosting (NL), des enfants, des jeunes et d'autres invité-e-s ; [mitmachstadtbernau-blog.tumblr.com/info](https://mitmachstadtbernau-blog.tumblr.com/info) (28 juin 2018).

un lieu : pour la *Freie Parzelle Residenz* [*Résidence sur une parcelle libre*]<sup>25</sup>, les artistes d'Art in Context, ainsi que des artistes locaux-ales<sup>26</sup>, ont transformé l'un des bâtiments en espace de production et d'éducation artistiques. Des présentations, des ateliers, des rencontres et divers événements, ainsi que plusieurs séminaires de l'institut, y ont été organisés<sup>27</sup>.

D'autres projets s'inscrivaient dans des thématiques plus larges, qui mettaient l'accent sur le contact direct avec les citoyen-ne-s dans l'espace public, et avaient pour fonction principale d'entretenir et de développer notre public primaire, qui pourrait ainsi amener un public secondaire. Le projet de la peintre publique en est un bon exemple : il s'est déroulé durant six mois dans l'espace public et à la Kantorhaus, et a touché un groupe cible déterminé d'environ 70 personnes<sup>28</sup>.

## À propos de mon enseignement en 2015

Pendant la deuxième année du projet *KLB*, j'ai essayé de mieux économiser mon temps et de moins intervenir personnellement dans les projets des étudiant-e-s sur place. Dans plusieurs cas, les projets n'ont pas pu atteindre leur forme finale dans les temps, ni le même niveau de qualité que l'année précédente ; par contre, les étudiant-e-s ont acquis davantage de responsabilités. Au lieu de faire la démonstration des méthodes sur place, nous avons mené des jeux de rôle à l'université, ainsi que des travaux collaboratifs en groupes plus larges ; il y avait aussi plus de médiation directe et de co-construction pédagogique. En tant qu'artiste freelance engagée dans des processus participatifs, cela fait des années que je prends la parole dans le but spécifique de motiver et de convaincre de potentiel-le-s participant-e-s pour mes projets. En 2014, j'ai fait de même pour les projets des étudiant-e-s, j'ai parlé aux habitant-e-s, je les ai motivé-e-s. En 2015, par contre, j'ai essayé d'adresser mes discours de motivation aux étudiant-e-s eux-elles-mêmes. En 2014, j'ai souhaité faire la démonstration de mes méthodes et de les enseigner ; en 2015, j'ai réalisé qu'il était plus efficace de transmettre les objectifs et non les méthodes. Lorsqu'on sait où l'on veut aller, chacun-e peut trouver ou élaborer

<sup>25</sup> Un projet d'Isabella Gerstner (DE) ; en convergence avec les artiste et les habitant-e-s de Bernau, avec des contributions de Veronika Albrandt (DE/UZ), Christian Espig (DE), Gözde Güngör (TR), Ling-yu He (TW), Julia Herfurth (DE), Ana Krstic (RS), Wahshi Kuhi (Kurdistan), Namia Leigh (KR), Rosanna Lovell (AUS), Franziska Probst (DE), Maria Reimann-Rath (DE), Stephan Schmidt (DE), Johanna Zey (DE) u.a., [en ligne], [freieparzelle.tumblr.com/](http://freieparzelle.tumblr.com/), [5 février 2019].

<sup>26</sup> Ici, l'échange entre les étudiant-e-s et les artistes locaux-ales s'est déroulé principalement d'égal-e à égal-e. Cette collaboration a permis à certain-e-s artistes de Bernau, autodidactes, de faire des avancées significatives dans leur carrière artistique.

<sup>27</sup> Ma collègue Claudia Hummel a soutenu le projet en donnant certains de ses séminaires sur place, tout comme je l'ai fait moi-même.

<sup>28</sup> *Lass mich dein Spiegel werden* [Bernau Laisse-moi être ton miroir, Bernau], un projet d'Elena Alonso Fernandez (ES) ; en collaboration avec les habitant-e-s de Bernau, [en ligne], [lassmichdein-spiegelwerdenbernau.tumblr.com/](http://lassmichdein-spiegelwerdenbernau.tumblr.com/), [5 février 2019].

les méthodes appropriées. J'ai donc décidé de sensibiliser les étudiant-e-s artistes à l'art participatif ou socialement engagé, ou l'art pour le changement social, et de rendre ces objectifs et ces idées inspirantes pour leur travail. De cette manière, les étudiant-e-s vraiment motivé-e-s, passionné-e-s par les échanges et ayant un intérêt sincère envers les gens ont pu réussir. Par contre, plusieurs étudiant-e-s, particulièrement s'il-elle-s ne partageaient pas ces intérêts fondateurs, ont échoué. Dans le contexte de *KLB 2015*, deux ou trois propositions artistiques se présentaient comme très ouvertes et actives sur le papier, mais n'ont pas tenu leurs promesses. Dans certains cas, des événements et des collaborations ont même été annoncés sans pour autant avoir lieu. Cela a été difficile à gérer pour moi. Cela a aussi créé des conflits, mais cette fois plutôt entre l'administration municipale et les étudiant-e-s (ill. 28).

#### **1.4 Conclusion provisoire : nombre de visiteur-euse-s**

Au bout de deux années de présence dans la vie culturelle ainsi que dans l'espace public de la petite ville, après le franc succès de l'exposition dans le bureau de confection militaire, le conseil municipal nous a soudainement demandé, du jour au lendemain, de lui présenter un rapport. Il y avait eu, comme toujours, des plaintes de citoyen-ne-s convaincu-e-s que l'argent des contribuables avait été gaspillé parce que, par exemple, un événement annoncé n'avait pas eu lieu. Les doléances, cependant, ont été instrumentalisées dans les luttes locales entre partis politiques et acteur-trice-s de la scène culturelle de la ville, ce qui a provoqué de l'hostilité envers notre projet. Voici quelques extraits du rapport préparé en octobre 2015 par la directrice du projet Sabine Oswald-Görzit – mandatée par l'agence exécutive du projet, la ville de Bernau bei Berlin – en consultation avec l'équipe de *KLB* :

« En deux ans, *KONTEXT LABOR BERNAU* a rassemblé un total de 33 artistes locaux-ales, nationaux-ales et internationaux-ales dans un travail de production et de collaboration. (...) En 2014, le projet a réussi à impliquer 244 citoyen-ne-s dans des processus créatifs à travers huit propositions artistiques. Comme cela a été réalisé sur une période de huit mois, l'enjeu était la qualité, et non la quantité. En 2015, le projet a impliqué 321 citoyen-ne-s, là encore à travers huit sous-projets, sur une période de production moyenne de quatre mois. En 2015, plusieurs ateliers ont été organisés avec douze associations et institutions partenaires. (...) 390 personnes supplémentaires ont pris part aux événements liés au projet. De plus, une offre spéciale a été proposée en 2015 – le projet *Les mains dans la ville* de Bernau, auquel 1 045 enfants, adolescent-e-s et des membres de leur famille ont participé (dont 380 élèves dans le cadre scolaire, et 665 ayant participé à des ateliers le week-end). (...) En 2014, *KONTEXT LABOR BERNAU* s'est concentré sur l'espace

public urbain du centre-ville. Là, 25 actions et événements ont eu lieu, dont 1 400 citoyen-ne-s ont fait l'expérience. Les expositions ont accueilli 2 670 visiteur-euse-s sur trois sites (la Kantorhaus, la Mühlentor et le centre d'accompagnement de l'immigration de Bernau-Süd). L'année suivante, le projet s'est concentré sur le bureau de confection militaire de Schönfelder Weg, une zone militaire active de 1939 à 1994 et fermée depuis 1994. 640 citoyen-ne-s ont bénéficié des actions organisées dans ce contexte. Dans son ensemble, le projet a touché un public d'environ 5 900 personnes en 2015, comparé aux 4 065 personnes touchées en 2014.»

### **1.5 KLB 2016 - Lieu à pourvoir : dans la cité<sup>29</sup>**

Comme annoncé en 2014 à travers plusieurs actions et événements, nous voulions traiter des frontières invisibles de la ville, de manière à la fois symbolique et concrète. Nous nous sommes concentré-e-s sur cet enjeu au cours de la troisième année, en nous installant dans le quartier de Bernau-Süd. L'idée de départ était de louer deux boutiques vides à Bernau-Süd pour accueillir le projet, afin de produire, de présenter et de partager activement des expériences artistiques sur place, sur une période de trois mois, avec le but d'améliorer la qualité de la vie dans le quartier.

Tous (ou presque tous) les projets présentés jusqu'à maintenant en 2014 et 2015 avaient été construits sur une organisation participative complexe, et élaborés en plusieurs étapes sur une durée de plusieurs mois. Tous avaient travaillé consciencieusement avec des publics primaires et secondaires, impliquant différents groupes cibles. En termes de développement de publics nouveaux ou différents, nous avons réussi à établir un cercle pérenne de participant-e-s et de personnes intéressées à Bernau au cours des deux premières années. J'ai estimé que nous pourrions compter sur un noyau dur d'environ 30 participant-e-s pour le projet, ainsi qu'un groupe élargi de 150 personnes environ comme public de base. J'étais sûre que ce public serait présent à l'inauguration du projet en 2016 à Bernau-Süd. Cela n'a pas été le cas. Seules quelques personnes sont venues. Les frontières invisibles étaient solides.

Comme les deux premières années, un appel à projets et un processus de sélection ont été mis en place en 2016. L'appel à candidatures était ouvert à « des propositions de toutes sortes » : « Nous recherchons : PROJETS PARTICIPATIFS ET/OU DOCUMENTAIRES LOCAUX : SERVICES (café, cinéma, cuisine, bibliothèque, jardin, ateliers, activités manuelles, club sportif et autres), PROJETS SONORES, INSTALLATIONS, PERFORMANCES, RECHERCHES LOCALES, TEXTES, INTERVENTIONS LUMINEUSES, RÉCITS, THÉÂTRE,

<sup>29</sup> KLB 2016 sera présenté plus loin dans cette étude de cas, à travers un texte des artistes participantes Julia Herfurth et Natalie Obert.

GRAFFITI, PEINTURE ET PEINTURE MURALE, INTERVENTIONS GRAPHIQUES ET SPATIALES ET INTERVENTIONS DE TOUTES SORTES, HAPPENINGS, RENCONTRES, EXCURSIONS, BALADES SONORES, PROJETS DE CONSTRUCTION, FILMS, LECTURES, MANIFESTATIONS, CONCERTS, PROGRAMMES DE FILMS... »<sup>30</sup>

Dans le cadre d'un de mes séminaires, pendant le semestre d'hiver, les étudiant·e·s ont pu développer leurs idées et leurs propositions, et mener des recherches collectives autour du lieu, bien que seul·e·s quelques-un·e·s d'entre eux·elles l'aient fait en réalité, contrairement aux deux années précédentes. Le jury – là encore une assemblée ouverte, à laquelle toutes les parties prenantes, y compris les habitant·e·s de Bernau, pouvaient participer – s'est tenu en février 2016. Les huit projets ayant obtenu le plus de votes ont été choisis pour être réalisés. Suite à l'expérience des deux premières années du KLB, la présence de tou·te·s les artistes participant·e·s sur le site au moins deux jours par semaine est devenue obligatoire. Plus tard, l'obligation de présence à des dates fixes s'est révélée un nouveau point de conflit entre les organisateur·trice·s du projet et les artistes.

Dans le rapport destiné au conseil municipal, déjà cité, nous avons exprimé notre désir de nous concentrer sur Bernau-Süd en 2016, pour aborder plus spécifiquement les changements sociaux advenus après la chute du Mur de Berlin et la réunification de l'Allemagne, et pour mener une réflexion publique autour des visions actuelles du futur de ce quartier. Un projet s'est ainsi de nouveau adressé à la communauté russo-allemande sur place, sous forme d'enregistrements filmés des souvenirs de migration et d'arrivée en Allemagne<sup>31</sup>. D'autres projets exploraient la situation sociale sur le terrain, traitaient d'expériences individuelles et de situations de vie, ou invitaient les habitant·e·s à participer à des travaux artistiques et éducatifs.

Le projet de film mentionné ci-dessus a été opérant et productif pour l'ensemble du KLB, les participant·e·s ayant aussi organisé plusieurs réunions dans le local, avec des discussions et des projections, ainsi qu'un concert, ce qui a facilité l'intégration de notre projet auprès de la communauté. La raison de ce succès, cependant, c'est que plusieurs des femmes impliquées avaient travaillé avec nous sur d'autres projets les années précédentes. Deux projets supplémentaires ont joué le rôle d'interface pour initier des échanges avec les habitant·e·s et les impliquer ensuite dans les phases suivantes du projet. Là, notre Salon en plein-air a joué un rôle important – des comités de rédaction publics de notre journal local y ont été organisés régulièrement. De plus, un·e artiste était généralement présent·e sur place et allait à la ren-

<sup>30</sup> [en ligne], [kontext-labor-bernaeu-2016.tumblr.com/](http://kontext-labor-bernaeu-2016.tumblr.com/), [5 février 2019].

<sup>31</sup> *Gut angekommen im wilden Westen ? [Êtes-vous bien arrivé·e·s dans l'Ouest sauvage ?]*, un projet de Janina Neugebauer (D) ; en collaboration avec les habitant·e·s de Bernau-Süd, [en ligne], [gutangekommen.tumblr.com/](http://gutangekommen.tumblr.com/), [5 février 2019].

contre des habitant-e-s de Bernau-Süd. Formellement présenté comme une recherche urbaine participative<sup>32</sup>, ce projet est aussi responsable de l'amélioration symbolique que nous avons apportée à la perception du quartier. Les résultats de cette recherche ont été présentés sous forme d'exposition à la Kantorhaus, dans le centre historique de la ville. Cette exposition a même été incluse dans le programme d'événements officiel de la Ville de Bernau pour les Journées du Patrimoine.

Plusieurs projets de 2016 peuvent être vus comme des formats hybrides, en ce qu'ils incluaient des éléments de « service » ainsi que de l'éducation culturelle. De surcroît, certains d'entre eux affirmaient encourager les changements structurels au niveau de la cité. Le journal local déjà mentionné en est un exemple – ce format avait fait l'objet d'une demande explicite des organisateur-trice-s du projet (le service culturel de la Ville de Bernau et moi-même) au cours de la phase préparatoire<sup>33</sup>.

De plus, le projet *Ver(sch)wende deine Zeit* [Emploie/Perds ton temps]<sup>34</sup>, une proposition spécialement conçue pour le centre d'animation local, visait à valoriser et à responsabiliser les enfants et les adolescent-e-s en appliquant et en adaptant les méthodes et les jeux d'Augusto Boal, ainsi qu'en installant une cabine photographique dans l'espace public. Un deuxième projet destiné aux enfants et aux jeunes de l'endroit a échoué, tout au moins à mon avis<sup>35</sup>. À la fin, l'artiste est parvenu à organiser un spectacle de danse avec les enfants pendant le festival estival, mais ce n'était pas le fruit de son travail artistique et éducatif. Par contre, un projet mural impliquant des enfants du quartier et de l'école voisine, avec un volet narratif, a été couronné de succès<sup>36</sup>. Un autre projet a choisi de considérer l'art comme un service, et a grandement contribué à la visibilité de *KLB* sur le terrain : un cyclo-pousse transportant une chambre noire mobile se déplaçait à travers le quartier et a attiré de nombreux enfants et adultes. La « Camera Obscura » était aussi régulièrement présentée sous forme d'ateliers à la garderie locale et dans les maisons de retraites de l'AWO, et des

<sup>32</sup> *ORTSAUFNAHMEN: Bernau-Süd* [INVENTAIRE DE SITE : Bernau-Süd], un projet de Natalie Obert (D) ; en collaboration avec les habitant-e-s de Bernau et des expert-e-s, [en ligne], [ortsaufnahmen-bernausued.tumblr.com](https://www.ortsaufnahmen-bernausued.tumblr.com), [5 février 2019].

<sup>33</sup> *Was ist los Bernau-Süd ?* [Que se passe-t-il à Bernau-Süd ?], un projet de Yüksel Hayirli (TRK/D) and Julia Osten (D) ; en collaboration avec les habitant-e-s de Bernau-Süd, [en ligne], [wasistlos-bernausued.tumblr.com/](https://www.wasistlos-bernausued.tumblr.com/), [5 février 2019].

<sup>34</sup> Un projet de Katrina Blach (D) ; en collaboration avec des groupes de jeunes et des jeunes adultes de Bernau-Süd, [en ligne], [verschwendedeinezeit2016.tumblr.com/](https://www.verwendedeinezeit2016.tumblr.com/), [5 février 2019].

<sup>35</sup> Les raisons de cet échec présumé sont : l'incompétence technique de l'artiste, le non-respect des moments de présence obligatoires, le manque de coopération avec ses collègues ainsi que le refus de consacrer du temps au développement du projet.

<sup>36</sup> *Bilder neuer Geschichten* [Imaginer de nouveaux récits], un projet de Juan Camilo Alfonso (COL) ; en collaboration avec les habitant-e-s de Bernau-Süd, [en ligne], [bilderneuer geschichten.tumblr.com/](https://www.bilderneuer geschichten.tumblr.com/), [5 février 2019].



démonstrations se sont tenues dans notre lieu d'exposition provisoire<sup>37</sup>.

Enfin, je voudrais citer un projet qui, selon le point de vue adopté, peut être considéré comme un terrible échec ou comme un formidable succès. L'idée de départ était très ambitieuse : il s'agissait de former un réseau de médiateur·trice·s parmi les habitant·e·s de Bernau-Süd, et de leur permettre d'apprendre, de travailler et d'intervenir dans le contexte de la Biennale de Berlin<sup>38</sup>. Au lieu des 25 personnes escomptées, seules deux ont participé, la Biennale de Berlin a perçu le projet comme une sorte de menace, et l'administration de Bernau a trouvé les dépenses liées au projet difficiles à justifier. Cependant, Fabian, l'un des deux participants, âgé de quinze ans, a dit un an plus tard au cours de l'évaluation :

*Avec le projet Art Guides j'ai visité plusieurs expositions de la Biennale de Berlin et j'ai pu découvrir l'art. Après ça, j'ai fait une visite guidée en plein air avec Moritz (l'artiste) à Bernau-Süd, et nous avons parlé des œuvres d'art de la Biennale de Berlin. Nous avons prétendu que nous étions dans l'exposition, mais ce n'était pas le cas. (...) Ma perception s'est améliorée, je regarde autour de moi lorsque je marche dans Bernau-Süd, et j'espère que l'administration municipale rendra le quartier plus intéressant. (...) Avec Moritz, j'ai appris à interpréter l'art. J'ai aussi appris le mot « interpréter ». Je ne savais pas du tout que cela existait. Maintenant je réfléchis à la signification des choses.*

La question est : la demande de financements publics est-elle justifiée, bien que deux personnes seulement aient participé ? Oui et non : selon moi, cette justification ne peut se trouver que dans le futur. Si les protagonistes continuent de travailler dans le champ de l'art et de la culture, à travers des formes de participation et d'inclusion, ou bien trouvent et suivent leurs intérêts propres, la revendication d'argent public est justifiée.

Du point de vue des artistes ou des travailleur·euse·s culturel·le·s, nous avons affaire à une éthique de travail ou à une politique culturelle à pas de fourmi, dont la tâche principale est de rendre l'art contemporain présent dans la vie quotidienne des citoyen·ne·s. Il s'agit donc d'une tentative de construire une idée de l'art durable et accueillante envers les citoyen·ne·s, ou une compréhension de l'art *in situ*. Pourquoi devrait-on faire cela ? (ill. 31) Pour répondre à cette question, il faudrait se référer aux principes fondateurs

<sup>37</sup> EINZIGARTIG DU- Die Welt steht Kopf- Neue Perspektiven im Dunkeln [TOI uniquement - Le monde sens-dessus-dessous - Nouvelles perspectives dans le noir], un projet de Jiaying Wu (CHN) ; en collaboration avec les habitant·e·s de Bernau-Süd, [en ligne], [einzigartig-du.tumblr.com/](http://einzigartig-du.tumblr.com/), [5 février 2019].

<sup>38</sup> M.G. & C.F. Artguides, un projet de Moritz Gramming (D) ; en collaboration avec les habitant·e·s et les fonctionnaires de la Ville de Bernau, [en ligne], [conrad-fisher-artguide.tumblr.com](http://conrad-fisher-artguide.tumblr.com), [5 février 2019].

de la société démocratique que décrit Chantal Mouffe. Selon elle, la démocratie consiste en un agonisme antagoniste permanent et sans fin. C'est un continuum de conflits/débats. Ils ne peuvent avoir lieu que si différentes voix peuvent s'exprimer. La production de nouvelles subjectivités, de nouveaux récits ou de nouveaux mondes joue donc un rôle important dans la « construction de la société ».

Comme je l'ai dit au début, j'ai écrit ce texte pour répondre à la question : comment avons-nous amené les personnes impliquées dans le KLB à faire évoluer leur position dans l'espace social ? J'ai essayé de décrire les propositions artistiques de telle manière que le·la lecteur·trice puisse suivre ce processus, les façons dont de nouvelles subjectivités se sont déployées. Selon moi, le récit de soi<sup>39</sup>, d'un côté, et la discursivité<sup>40</sup>, de l'autre, sont indispensables. Les participant·e·s se redéfinissent (avec l'aide des artistes) dans le contexte socio-historique : ce faisant, il·elle·s se repositionnent aussi dans le domaine social, en portant les récits de nouvelles subjectivités. À cette fin, les artistes doivent pouvoir s'appuyer sur des savoirs discursifs et sur des compétences discursives (la curiosité avant tout) d'un côté, et sur des savoirs spécialisés (méthodes et stratégies de l'art dans le champ social) de l'autre. Mais rien de tout cela ne peut avoir lieu sans interprétation. Pour une analyse et une évaluation plus spécialisées, je propose de discuter la question suivante : quelles méthodes et quels formats concrets, dans quelles situations et en concernant quels sujets et quel·le·s participant·e·s aux perspectives différentes, se sont avéré·e·s particulièrement efficaces, d'un point de vue social, esthétique et artistique ?

## À propos de mon enseignement en 2016

Forte des expériences de 2014 et 2015, j'ai adapté mon approche pédagogique pour 2016 : motiver davantage les étudiant·e·s, faire la démonstration occasionnelle des méthodes, demander aux étudiant·e·s de lire et de discuter à propos de méthodes et de stratégies ; les encourager à essayer de nouvelles méthodes par eux·elles·mêmes ; organiser régulièrement un colloque autour du projet ou des échanges entre les étudiant·e·s, soit en ma présence soit de manière indépendante, promouvoir encore davantage la co-construction

<sup>39</sup> Selon Julian Rappaport, spécialiste états-unien de la psychologie communautaire, qui a révolutionné le champ du travail social avec la notion d'*empowerment*, le récit de soi est l'une des trois méthodes du travail social motivé par l'*empowerment*. À ce titre, les récits constituent les ressources les plus importantes du changement social. RAPPAPORT, J., « *The Art of Social Change, Community Narratives as Resources for Individual and Collective Identity* », in ARRIAGA, X.B. & QSKAMP, S. (dir.), *Addressing community problems: Psychological research & Interventions*. Sage: Thousand Oaks, pp. 225-246.

<sup>40</sup> La discursivité, telle que je l'ai définie plus haut dans la note de bas de page 5, joue un rôle très important dans cette approche artistique.

pédagogique et mobiliser les connaissances de différentes personnes (par exemple à travers des ateliers, des consultations avec des spécialistes et des participant·e·s du projet). En 2016, une amélioration structurelle a été apportée au projet, censée faciliter les échanges entre les étudiant·e·s : une étudiante a assumé la responsabilité des tâches curatoriales et s'est chargée de l'évaluation et du développement des propositions de projets sélectionnées. En ce qui concerne la situation de travail sur place, cela s'est avéré extrêmement difficile. Comme nous avons mis du temps à venir à bout du rejet de certain·e·s habitant·e·s, on ne peut pas vraiment juger les résultats finaux comme étant représentatifs. Mais considérant « ce que nous avons appris », le *KLB 2016* a été l'édition la plus réussie du projet *KLB*. La plupart des étudiant·e·s artistes ayant participé ont fait face aux problèmes liés à l'art participatif dans l'espace urbain avec beaucoup de précision et, à l'issue du projet, ont continué de travailler en groupe à l'évaluation et à la documentation. Aujourd'hui, il·elle·s continuent de s'engager dans ce domaine que ce soit dans leurs centres d'intérêt ou dans leur travail.

## 2. LE POINT DE VUE DES ÉTUDIANT·E·S

### 2.1 Le point de vue curatorial

#### Julia Herfurth

En tant que curatrice, ou plutôt soutien curatorial<sup>41</sup> du *KONTEXT LABOR BERNAU 2016*, j'ai tenu le rôle de médiatrice entre les deux institutions en charge du projet : l'administration municipale et l'université. De ce point de vue, j'ai essayé de répondre, pour moi-même, à la question suivante : quels sont les points les plus importants de la réalisation d'un projet commandité par un conseil municipal ? Que faut-il prendre en considération ? Qu'est-ce qui caractérise la collaboration ?

Le *KLB 2014-2016* a été largement financé par la Ville de Bernau. Bernau accueille un programme artistique et culturel diversifié, allant de formats classiques comme des expositions, des conseils et le Hussiten Festival (festival médiéval) annuel, à des formats expérimentaux comme le *KLB*. Une collaboration très étroite avec le service culturel de la Ville de Bernau et son réseau étendu étaient indispensables à la mise en œuvre des projets *KLB*. Le service culturel, son équipe et ses réseaux locaux ont joué un rôle de médiation entre les artistes et les participant·e·s, et ont grandement contribué à attirer les

<sup>41</sup> La question reste ouverte de savoir si, dans une telle constellation, on peut même parler de rôle curatorial, puisque le développement et la sélection des propositions artistiques ont vu le jour à travers les cours à l'université ainsi qu'un appel à projets interne et une séance de jury plénière. De la même manière, la mise en œuvre des projets sur le terrain était supervisée par l'enseignante. C'est pourquoi la formule « soutien curatorial » est plus adaptée.

participant·e·s<sup>42</sup>. La littérature spécialisée critique souvent ces programmes gouvernementaux qui soutiennent et financent l'art dans l'espace public ou les projets participatifs. On les accuse de s'appropriier l'art et d'exploiter le capital culturel créé par le travail artistique, pour le transformer graduellement en capital économique. La critique institutionnelle est ainsi promue et absorbée par l'institution elle-même<sup>43</sup>. Cela signifie qu'une administration ou des institutions municipales poursuivent des buts différents de ceux des participant·e·s au projet et des artistes. Ces dernier·ère·s devraient en avoir conscience dès le début de la collaboration et, dans la mesure du possible, déterminer les paramètres de l'action. Dans le meilleur des cas, les deux parties devraient annoncer leurs intérêts et leurs objectifs respectifs dès le départ. Le travail artistique dans l'espace public demeure, jusqu'à un certain point, imprévisible, comme le montre l'exemple qui suit, tiré du *KLB 2014*.

### **Une remarque sur l'espace public comme médium artistique**

Dans le cadre du *KLB 2014*, un débat public a été organisé autour de l'œuvre *So I speak* de Lisa Schwalb. Elle avait installé une sorte de confessionnal dans l'espace public<sup>44</sup>. Les visiteur·euse·s pouvaient choisir d'entrer dans le confessionnal pour écouter ou pour parler, afin de « se soulager d'un poids » ou d'écouter un·e inconnu·e. Dans le cadre de la campagne électorale qui se déroulait en parallèle, André Stahl, le candidat à la Mairie du parti de gauche Die Linke, a visité le projet en compagnie de la presse locale. Cet événement a provoqué de nombreuses discussions, et des gros titres comme « Stahl à l'écoute : un candidat à la Mairie détourne un projet artistique ». Ou encore « L'auditeur Stahl attire la curiosité : un projet artistique au service de la campagne électorale.<sup>45</sup> » Suite à cela, l'artiste a eu le sentiment que son œuvre avait été instrumentalisée.

M. Stahl, aujourd'hui maire de Bernau, a dit au cours d'un entretien réalisé

<sup>42</sup> Kwon, M. (2004). *One Place after Another: Site-specific Art and Locational Identity*. Cambridge et Londres : MIT Press, (1ère édition 2002), p. 136. « Quand l'artiste provient de l'extérieur, l'institution qui le soutient joue le rôle d'entremetteuse et de médiatrice, devenant la source principale d'informations et de conseils pour l'artiste. [...] Même après avoir établi une bonne relation de travail entre l'artiste et un groupe partenaire, l'agence continue de fonctionner comme intermédiaire entre les deux, en aidant à trouver un équilibre entre les désirs et les besoins de l'artiste et les capacités et les désirs de la communauté partenaire. »

<sup>43</sup> Foster Hal, « Portrait de l'artiste en ethnographe ». In : *Le Retour du réel : situation actuelle de l'avant-garde*, traduction de Yves Cantraine, Frank Pierobon, Daniel Vander Gucht, Bruxelles, La lettre volée, 2005 (texte original publié en 1996), pp. 237-9 : « Tout comme l'art d'appropriation des années 80 est devenu un genre esthétique, voire un spectacle médiatique, les nouvelles œuvres *site-specific* semblent souvent faire l'objet d'événements muséaux où l'institution *importe* la critique, que ce soit pour manifester sa tolérance ou pour se l'inoculer (contre une critique produite par l'institution, au sein de l'institution). Bien sûr, cette position à l'intérieur du musée est peut-être nécessaire à de telles topographies ethnographiques, en particulier si elles se veulent déconstructives : [...], les nouvelles œuvres *site-specific* doivent opérer à l'intérieur du musée pour le recadrer et pour en reconfigurer l'audience. »

<sup>44</sup> Voir section 1.2. et note de bas de page 16.

<sup>45</sup> *Barnim Echo*, MOZ. Mercredi 17 septembre 2014 et *Barnim Echo*, MOZ. Vendredi 19 septembre 2014.

en 2017, pendant l'évaluation du projet, qu'il avait certainement influencé la perception extérieure du projet, et a signalé que c'était justement cela, la confrontation liée à sa visite, qui était intéressant. Il supposait que sa visite avait donné un certain degré de visibilité au projet, qui n'aurait peut-être pas été atteint autrement. Cependant, une part de cette visibilité n'était pas tant liée au projet en tant que tel qu'à la présence de M. Stahl. De plus, il a relevé que les réactions négatives le visaient lui avant tout, et avaient peu à voir avec le projet lui-même.

Cet « incident » illustre clairement le degré d'imprévisibilité dans le développement d'un projet participatif, dès qu'il prend place dans l'espace public et que n'importe qui peut y participer dans son propre intérêt.

## **2.2 Nous les artistes à Bernau-Süd 2016**

### **Julia Herfurth et Natalie Obert**

La mise en œuvre de projets participatifs dans une ville en grande partie inconnue s'est avérée plus difficile que prévu. Les habitant·e·s se méfiaient de nous. D'où venions-nous et que cherchions-nous à accomplir ? Que faisons-nous ici, d'abord, et pourquoi ? (ill. 32-37)

Nous étions neuf artistes originaires de cinq pays, âgé·e·s de 24 à 35 ans, travaillant en Allemagne et à l'international, expert·e·s et spécialistes de diverses disciplines artistiques. Nous avons tou·te·s déjà eu différentes expériences dans le secteur de l'art et de la culture. Pour la majorité d'entre nous, *KLB 2016* n'était pas le premier projet artistique que nous avons conçu et réalisé, mais pour beaucoup il s'agissait du premier projet participatif.

Comme il a déjà été dit, Bernau-Süd est perçue comme une zone difficile : taux de chômage élevé, nombreuses personnes retraitées ou malades, nombreux·se·s immigré·e·s, ce que l'on appelle des « assisté·e·s », alcoolisme, criminalité, perspectives limitées. Il existe une forte séparation, à la fois sociale et spatiale, entre le quartier et le reste de la ville.

Ces frontières, qu'elles soient physiques ou ressenties, existent aussi à l'intérieur de Bernau-Süd : dans le quartier, différentes époques de construction se distinguent, qui – comme nous l'avons appris au fil du temps – marquent aussi une séparation entre différents groupes d'habitant·e·s. Les tours d'habitation datant de l'Allemagne de l'Est, restaurées et rénovées, sont surtout habitées par des retraité·e·s et des personnes récemment rapatriées, tandis que les immigré·e·s et les bénéficiaires de l'aide sociale occupent ce qu'on appelle les tours Wende. Dans les bâtiments construits après la chute du Mur vivent principalement des jeunes, et dans les maisons familiales individuelles en bordure de la ville, on trouve des citoyen·ne·s

aisé·e·s. Il faut préciser qu'il serait faux de considérer ces groupes comme des communautés pré-existantes, ou de déduire de ces observations qu'une communauté se constitue sur la base de points communs entre des individus<sup>46, 47</sup>. Dans notre cas, nous avons affaire à de nombreux petits groupes, des familles, des individus ou des clubs.

Notre ignorance de la situation a rendu nos débuts encore plus difficiles. Nous étions des corps étrangers à Bernau-Süd. Nous étions curieux·se·s et ouvert·e·s et nous voulions faire connaissance avec les habitant·e·s. Nous voulions faire revivre le local commercial vacant et faire bouger les choses. Pour cela, nous avons d'abord du gagner la confiance des habitant·e·s.

Bien que nous nous soyons présenté·e·s lors d'un événement de lancement, que nous soyons souvent sur place et que nous invitions les habitant·e·s de façon répétée à notre *Café Ouvert*, les habitant·e·s nous considéraient avec réticence. « Vous n'avez pas votre place ici », a commenté l'une des habitant·e·s. « Vous êtes sympathiques ; les gens n'ont pas l'habitude. » Nous étions sympathiques, mais aussi inexpérimenté·e·s et notre perspective était donc limitée. Il nous était difficile de parler aux gens et de leur expliquer ce que nous fabriquions et pourquoi. Cela était partiellement dû à notre manque de vocabulaire. Cela n'a pas tant à voir avec le fait que l'allemand n'était pas notre langue maternelle à tout·e·s, mais plutôt que nous n'étions pas entraîné·e·s à exprimer nos intentions artistiques avec des mots de tous les jours.

Plusieurs semaines se sont écoulées avant que nous entrions finalement en contact avec nos « voisin·e·s » et que chaque artiste parvienne à attirer des participant·e·s pour son projet. Néanmoins, nous avons régulièrement eu affaire au ressentiment et au mécontentement de certain·e·s habitant·e·s. Alors que de nombreuses personnes se montraient inintéressées et nous ignoraient malgré notre présence, certaines se plaignaient régulièrement. Les raisons étaient suffisamment nombreuses : la musique trop forte, la mauvaise musique, les mauvais·e·s invité·e·s, le manque d'intérêt, trop d'intérêt envers « l'autre », le gaspillage de l'argent des contribuables, etc. D'un autre côté, un groupe de personnes du quartier nous rendait régulièrement visite, nous saluait dans la rue, et passait chaque semaine avec de nouvelles idées et de nouveaux matériaux.

<sup>46</sup> Kwon, M. (2004). *op. cit.*, p. 116 : « Dans la pratique, comment un groupe de personnes est-il identifié en tant que communauté dans un programme d'exposition, en tant que partenaire potentiel d'un projet artistique collaboratif ? Qui les identifie en tant que tel·e·s ? Et qui décide quelles problématiques sociales leur seront adressées ou seront représentées par eux·elles : l'artiste ? Le groupe ? Le·la commissaire ? L'institution qui porte le projet ? L'organisme qui le finance ? La communauté partenaire pré-existe-t-elle au projet artistique ou est-elle produite par lui ? Quelle est la nature de la relation de collaboration ? Si l'identité de la communauté est produite en même temps que l'œuvre d'art, l'identité de l'artiste dépend-elle aussi du même processus ? »

<sup>47</sup> Voir aussi Fritz, E. (2014). *Authentizität. Partizipation. Spektakel: Mediale Experimente mit 'echten Menschen' in der zeitgenössischen Kunst*. Cologne/Weimar/Vienne, Böhlau Verlag, p. 60.

Ce qui a aussi fait obstacle au démarrage du projet, c'est qu'il a d'abord fallu créer une infrastructure pour nos locaux et nous organiser en tant qu'équipe. La cohésion au sein du groupe était extrêmement importante, pour que nous puissions partager nos expériences et nos informations sur le quartier, et nous soutenir mutuellement. Pour cela, nos deux rendez-vous hebdomadaires étaient essentiels.

Au cours des trois mois, les projets individuels se sont développés différemment et les points faibles de certains projets sont apparus. Personne n'a pu réaliser son projet strictement comme il était prévu, car la collaboration avec les personnes, l'espace public, les conditions spatiales inconnues et d'autres facteurs externes inattendus étaient tout simplement imprévisibles.

De plus, certain·e·s d'entre nous avaient pris un mauvais départ dans la conception de leurs projets. Ces projets ont été conçus à Berlin pour Bernau-Süd, pour un quartier d'une petite ville d'Allemagne de l'Est en périphérie de Berlin, inconnue de la plupart des artistes – il·elle·s ne connaissaient que les préjugés déjà mentionnés. D'autres, en revanche, ont visité la zone résidentielle plusieurs fois, mais ont commencé par échouer, en raison de leur manque d'expérience des structures interpersonnelles en jeu. Cela nous a appris qu'une enquête approfondie et la familiarisation avec le lieu et les personnes qui y vivent est une condition indispensable pour pouvoir agir avec empathie et compréhension.

Cela signifie aussi qu'il faut faire preuve d'attention et de responsabilité lorsqu'on travaille avec des fonds publics ; la question du financement a été abordée à de nombreuses reprises lors de nos échanges avec les participant·e·s. Particulièrement dans une zone où les gens se battent pour leur sécurité financière, vous devez avoir conscience des conditions économiques locales ainsi que des vôtres propres<sup>48</sup>.

Une fois de plus, alors que nous étions confronté·e·s aux défauts de nos projets respectifs, le soutien moral mutuel continu entre collègues, la richesse de l'expérience, ainsi que l'approche optimiste de l'enseignante qui nous supervisait, Kristina Leto, se sont avérés indispensables.

La plupart des projets ont été réalisés, mais nous avons dû nous adapter au lieu et aux circonstances. Nous avons eu besoin de : persévérance, souplesse de parole et d'action, bonnes idées, savoir-faire, engagement, rigueur, concentration, curiosité, confiance, sincérité envers nous-mêmes et envers les autres, et aussi d'une bonne gestion du temps, car trois mois sont vite passés.

Une fois les différent·e·s participant·e·s identifié·e·s, il a fallu établir un rapport de confiance. Plus les tâches à accomplir sont intenses, et plus les échanges avec les participant·e·s sont forts (c'est-à-dire avec leurs idées et leurs histoires personnelles, avec les sujets, les problèmes, les inquiétudes, les épreuves, les souhaits, les espoirs et les objectifs qui leur importent), plus

<sup>48</sup> Évaluation KLB, [en ligne], [www.kontextlaborbernauswertung.tumblr.com](http://www.kontextlaborbernauswertung.tumblr.com) [5 février 2019].

le projet est proche des participant·e·s, plus il a de chances de représenter, renforcer, contribuer à l'*empowerment*, d'offrir des stratégies de résolution des problèmes et de fabriquer des utopies<sup>49</sup>. Cela exige de la fiabilité, du sérieux, de l'empathie, du respect mutuel et une rencontre d'égal·e à égal·e. Tout cela mène au « succès » du projet ; il va sans dire que les participant·e·s sont, à la fin, reconnu·e·s pour leur contribution.

L'intensité de la relation avec les participant·e·s qui ont partagé leur vie et leur histoire avec nous a aussi amené un sentiment d'accablement et d'épuisement. Nous étions confronté·e·s à la réalité des vies des habitant·e·s, souvent en décalage avec notre expérience quotidienne. Nous devons constamment réajuster et renouveler notre point de vue sur le quartier et ses habitant·e·s. Nous étions sans arrêt confronté·e·s à nos propres préjugés et à notre ignorance. Nous ne cessons de remettre notre rôle et notre position en question. Nous devons négocier la manière dont nous étions perçu·e·s. Nous avons dû redéfinir notre conception de l'art. Nous avons réexaminé et renouvelé l'idée de l'art telle qu'elle est enseignée dans les écoles avec les habitant·e·s du quartier. Nous avons expliqué que l'art n'est pas seulement une peinture à l'huile accrochée au mur. Et que toutes les peintures à l'huile accrochées au mur ne sont pas de l'art, ou peut-être que si. Nous avons dû définir clairement notre rôle et nous distinguer des travailleur·euse·s sociaux·ales, ainsi que de l'idée de l'artiste comme génie inaccessible<sup>50</sup>.

Là encore, le soutien mutuel et les échanges constructifs au sein du groupe et avec notre enseignante nous ont donné du courage.

Alors qu'au cours des années précédentes les artistes participant·e·s avaient pu s'appuyer sur des réseaux établis, cette année-là nous sommes parti·e·s de rien. Les participant·e·s autrefois loyaux·ales et intéressé·e·s de KLB n'ont fait l'expédition jusqu'à Bernau-Süd qu'à de rares reprises. Pas tellement parce que c'était loin du centre historique, mais plutôt à cause de la frontière sociale, qui les tenait à distance. Les conversations personnelles ont fait apparaître un degré d'incompréhension – pourquoi l'art devrait-il dorénavant seulement avoir lieu là-bas ? – et un manque d'intérêt pour ce quartier insurmontables. Ces circonstances avaient été

<sup>49</sup> Llorens, N., « Hell is Other People », [en ligne], [www.contemporaryartstavanger.no/hell-people-ethical-re-reading-artificial-hells/](http://www.contemporaryartstavanger.no/hell-people-ethical-re-reading-artificial-hells/), [5 février 2019], cité le 7 février 2018 : « L'art comme pratique sociale incarne, dans ses formes les moins complaisantes, un genre qui invite le·la spectateur·trice à quelque chose de subtil, de difficile et qui prend du temps, autrement dit la rencontre avec les autres. Rencontrer l'autre, c'est tolérer la possibilité que l'autre n'est pas soi ; qu'il·elle est en fait irréductiblement différent·e de soi. Rencontrer l'autre, c'est tolérer de faire l'expérience d'une certaine limite de sa propre compréhension. L'art comme pratique sociale – de façon certes idéale, potentielle et intermittente – permet l'apparition de ce genre de rencontre. »

<sup>50</sup> À comparer avec : Kwon, M. (2004). *op. cit.*, p. 30 : « En ce sens, la possibilité de considérer le site comme davantage qu'un lieu – comme une histoire ethnique réprimée, comme une cause politique, comme un groupe social aliéné – représente un bond conceptuel important dans la redéfinition du rôle public de l'art et des artistes. »



sous-estimées par toutes les parties concernées. Là encore, il est apparu que les structures et les préjugés qui se sont formés et solidifiés au cours de plusieurs décennies sont difficiles à briser ; cela demande beaucoup de temps et de sensibilité.

À l'issue de nos trois mois de travail sur place, nous avons organisé une fête. Les festivités ont attiré de nombreuses personnes ; les résident·e·s locaux·ales et les voisin·e·s se sont joints à nous. Ils·elle·s ont participé aux visites guidées et aux activités, sont apparu·e·s aux fenêtres et aux balcons pour écouter la musique, et voulaient savoir comment continuer. Beaucoup d'inconnu·e·s, qui nous avaient apparemment observé·e·s durant des mois, voulaient soudainement participer et partager des suggestions et des idées. Des habitant·e·s d'autres parties de Bernau sont aussi venu·e·s, y compris de l'extérieur de la ville. Certain·e·s entendaient parler du *KONTEXT LABOR BERNAU* pour la première fois. Nous y étions enfin arrivé·e·s, et la fête semblait marquer le début du projet, le socle sur lequel établir notre travail.

Rétrospectivement, nous avons réalisé qu'en dépit de tout, nous avons maîtrisé et accompli de nombreuses choses : de nombreux enfants du quartier avaient participé à plusieurs projets pendant des semaines. Parfois il·elle·s faisaient aussi le pont avec les adultes. Certain·e·s voisin·e·s se sont rencontré·e·s pour la première fois à travers notre *Café Ouvert*, ont échangé leurs coordonnées et ont continué à se rencontrer. Nous avons passé de nombreuses heures dans des salons privés, avons été invité·e·s dans les jardins partagés et regalé·e·s de gâteaux et de vin mousseux, on nous a ouvert l'accès sans hésiter à des documents privés, des livres et des photos, on nous a laissé·e·s pénétrer l'intimité de mondes de pensées et de sentiments, nous avons reçu des lettres et des dessins spontanés... Certain·e·s habitant·e·s ont reconsidéré leurs préjugés et en sont venu·e·s à créer une nouvelle image de Bernau-Süd. Jusqu'à un certain point, la méfiance mutuelle a perdu du terrain, à la fois entre voisin·e·s et entre les habitant·e·s et nous<sup>51</sup>. Nous avons progressé à pas de fourmi. Nous avons commencé à faire bouger les choses.

À travers le *KONTEXT LABOR BERNAU 2016*, nous avons appris, vécu, ressenti et compris que les relations interpersonnelles sont au cœur du travail. Non seulement le résultat de la collaboration, mais aussi le processus de travail en lui-même, et les échanges mutuels constituaient le centre et la cheville ouvrière de chaque projet.

<sup>51</sup> À comparer avec : « [...] En réalité, l'incertitude identitaire dont les artistes font l'expérience est symptomatique des identités de toutes les parties prenantes du réseau complexe d'activités qui composent l'art socialement engagé, qui incluent la communauté, le·la commissaire, et l'institution. [...] En réalité, ces identités et subjectivités instables peuvent s'avérer extrêmement productives pour de telles explorations. » Kwon, M. (2004). *op. cit.*, p.137.

### 2.2.2 Que faut-il prendre en considération ?

Durant la phase intensive de production du projet, entre la réalisation de nos plans et la gestion de nombreuses tâches organisationnelles, il n'était possible d'observer les processus en cours de manière distanciée qu'en partie seulement. Ce n'est qu'avec le recul que nous avons pu aborder les questions de contenu et les problèmes théoriques liés à nos expériences. Il n'existe pas de solution toute faite pour mettre en œuvre des projets participatifs, mais notre expérience nous permet de formuler quelques recommandations plus ou moins précises :

- 1) Un bon travail de médiation entre tout·e·s les participant·e·s est la base de la réussite du projet (cela concerne : les institutions et les entreprises participantes, les bailleurs de fonds, les institutions publiques, les soutiens non matériels, les participant·e·s, les artistes, les commissaires, les habitant·e·s, et les collègues).
- 2) Une analyse approfondie de la situation particulière doit être menée avant la conception du projet, pour s'assurer de son adéquation au site et de l'intérêt des habitant·e·s et des participant·e·s potentiel·le·s.
- 3) Avant le début du projet, des techniques pour attirer les participant·e·s doivent être compilées, puis mises en application.
- 4) La coordination des relations publiques avec toutes les parties prenantes est cruciale.
- 5) La coordination du financement avec toutes les parties prenantes et la justification des éléments qui doivent être pris en charge par les financeurs sont essentielles.
- 6) Un temps suffisant doit être consacré aux efforts bureaucratiques immenses requis avant, pendant et après la réalisation du projet.
- 7) En outre, la durée du projet doit être planifiée avec réalisme ; pour *KLB 2016*, trois mois de travail sur place pendant l'année étaient insuffisants ; six ou neuf mois auraient été mieux.
- 8) Les artistes doivent connaître et être capables de formuler la question centrale de leur projet ; cela constitue la base d'un développement réfléchi du projet.
- 9) De plus, il·elle·s doivent avoir conscience de leur rôle (en tant qu'artistes) et des questions soulevées par le projet.
- 10) La responsabilité collective de l'œuvre doit toujours être mise en avant, et toutes les parties impliquées doivent être nommées et reconnues.
- 11) La pérennité du projet doit être prise en compte en amont, et constituer un objectif au cours de la réalisation du projet : quelles possibilités existent pour les participant·e·s de continuer le projet ou de créer quelque chose de durable ?
- 12) Des échanges réguliers entre les artistes participant·e·s doivent être ré-

solument planifiés et menés ; cela permet de mieux partager les connaissances et facilite la réalisation de tous les projets<sup>52</sup>.

La mise en œuvre de projets d'art participatif représente un défi ; elle exige de chaque partie prenante un engagement émotionnel, intellectuel, personnel – elle exige notre humanité même. Au cours de l'évaluation qui a suivi *KLB*, nous avons demandé aux artistes participant·e·s s'il·elle·s envisageaient de retravailler ainsi : 96 % ont répondu oui.

Nos expériences, nos erreurs et nos frustrations, la stagnation présumée du projet dans son ensemble, ainsi que la reconnaissance ultérieure des succès, a créé de forts conflits au sein du groupe et a provoqué des débats à long terme. Au cours de notre travail sur le projet, nous aurions aimé avoir un manuel d'instructions, un guide. Bien que nous ayons lu et discuté le petit livre de Pablo Helguera *Education for Socially Engaged Art* (Enseigner l'art socialement engagé), il n'abordait nos problèmes qu'en partie. Ce défaut nous a poussé·e·s à produire notre propre guide. Il est destiné à aider les artistes qui se trouvent dans des situations de travail similaires, y compris nous-mêmes, dans la réalisation de leurs projets. Ce guide – en cours de préparation – rassemble les vingt-quatre projets, analyse leur impact sur le terrain du point de vue des participant·e·s et de l'administration municipale, le contenu et la durabilité des œuvres d'art produites ; il décrit de manière empirique les méthodes et les moyens nécessaires ; mais il contient aussi des textes plus spécialisés issus de notre expérience autour de sujets importants comme le travail historique, l'*empowerment* et la recherche urbaine ainsi que la communication et les relations publiques ; et enfin, un glossaire de termes techniques et une chronologie de l'histoire de l'art dans l'espace public et de l'art participatif<sup>53</sup>.

<sup>52</sup> A propos de l'"esthétique relationnelle", Nicolas Bourriaud écrit : "Chacun des artistes dont le travail relève de l'esthétique relationnelle possède un univers de formes, une problématique et une trajectoire qui lui appartiennent en propre : aucun style, aucune thématique ou iconographie ne les relie entre eux. Ce qu'ils partagent est bien plus déterminant, à savoir le fait d'opérer au sein d'un même horizon pratique et théorique : la sphère des rapports inter-humains. Leurs œuvres mettent en jeu des modes d'échange sociaux, l'interactivité avec le regardeur à l'intérieur de l'expérience esthétique qu'il se voit proposer, et les processus de communication, dans leurs dimensions concrètes d'outils servant à relier des individus et des groupes humains entre eux." Bourriaud, N. (1998). *Esthétique Relationnelle*. Dijon: Les Presses du Reel, p. 45.

<sup>53</sup> La publication est prévue en 2019.

### 3. ÉLÉMENTS DE L'ÉVALUATION DU PROJET

Julia Herfurth, Natalie Obert<sup>54</sup>

#### 3.1 « L'art » selon les participant-e-s

##### Qu'est-ce que l'art ? - Que peut faire l'art ?

Au cours d'une enquête qualitative, les participant-e-s et les soutiens de *KONTEXT LABOR BERNAU* ont été invité-e-s à partager leur compréhension ou leur conception de l'art. Grâce à cette enquête, nous avons réalisé que la compréhension ou la conception de l'art chez les personnes interrogées avait changé et s'était enrichie à travers leur participation à différents projets. Le collage textuel qui suit a été composé à partir des résultats de l'enquête.

C'est difficile de juger ce qu'est l'art ; c'est subjectif<sup>55</sup>. L'art est toujours différent, barré<sup>56</sup>. L'art, c'est les échanges humains<sup>57</sup> et c'est la vérité de la vie<sup>58</sup>: l'art c'est le jeu, la création, chercher des idées et la créativité<sup>59</sup>; l'art est ancestral, touchant et changeant<sup>60</sup>; l'art c'est voir et vivre<sup>61</sup>; une rencontre inespérée<sup>62</sup>; une expérience de vie intéressante<sup>63</sup>; une arrivée<sup>64</sup>; l'animation des vies de ceux-elles qui s'impliquent à de multiples niveaux<sup>65</sup>; une confrontation avec la réalité<sup>66</sup> ou avec un problème<sup>67</sup>; c'est de la matière à penser<sup>68</sup> et une manière impartiale de voir le monde<sup>69</sup>. L'art est là pour tout le monde, pour toute personne intéressée par l'art<sup>70</sup>. Tout le monde peut faire l'expérience de l'art. L'art peut entrer en contact, atténuer les peurs, amener d'autres cultures et des personnes (nouvelles) plus loin ou les rendre plus proches et capables d'être ensemble<sup>71</sup>. L'art est indispensable. L'art peut rendre les gens conscients des choses, créer du suspense, la capacité à apprécier et à élargir le spectre de sa créativité<sup>72</sup>. L'art est intéressant et instructif<sup>73</sup>. L'art est tout ce qui est beau<sup>74</sup>. L'art peut être une exposition ou la vie de tous les jours<sup>75</sup>. L'art peut prendre toutes les formes<sup>76</sup> – sculpture, images, récits<sup>77</sup>, peinture, écriture, faire de la musique, composer<sup>78</sup>, dessiner, peindre, faire de la dentelle<sup>79</sup>, artisanat<sup>80</sup>, théâtre et concerts<sup>81</sup>. L'art (la créativité) peut être une nourriture, peut donner beaucoup de pouvoir et inspirer les sens<sup>82</sup>. L'art peut vous faire penser, créer des émotions positives, et vous faire sentir serein-e et heureux-se<sup>83</sup>. L'art peut stimuler l'imagination, éveiller la compré-

<sup>54</sup> Les étudiant-e-s suivant-e-s ont aussi pris part à l'évaluation: Jiaying Wu, Ling Yu He, Juan Camilo Alfonso Angulo.

<sup>55</sup> Annette Rahn.

<sup>56</sup> Anon.

<sup>57</sup> Anon.

<sup>58</sup> B. Teubler.

<sup>59</sup> Gisela Engelman.

<sup>60</sup> Franziska Probst.

<sup>61</sup> Antje Mittenzwei.

<sup>62</sup> Annette Rahn.

<sup>63</sup> Michael Junghans.

<sup>64</sup> Anja Schreier.

<sup>65</sup> Karl Jürgen Kaltenborn.

<sup>66</sup> Norbert Selig.

<sup>67</sup> Friedemann Seeger.

<sup>68</sup> Friedemann Seeger.

<sup>69</sup> Annette Rahn.

<sup>70</sup> Dieter Krauser.

<sup>71</sup> Anja Schreier.

<sup>72</sup> Karl Jürgen Kaltenborn.

<sup>73</sup> Anon.

<sup>74</sup> André Görlitz.

<sup>75</sup> André Görlitz.

<sup>76</sup> Franziska Probst.

<sup>77</sup> Beate Modisch.

<sup>78</sup> Norbert Selig.

<sup>79</sup> B. Teubler.

<sup>80</sup> Sigrid Pulfer.

<sup>81</sup> Friedemann Seeger.

<sup>82</sup> Annette Rahn.

<sup>83</sup> André Görlitz.

hension<sup>84</sup>. L'art peut amener la joie aux gens, les inspirer, attirer l'attention, donner des couleurs à la vie<sup>85</sup> et faire que les gens se parlent entre eux<sup>86</sup>. L'art peut toucher les gens, les transporter de l'intérieur vers l'extérieur<sup>87</sup>. L'art peut créer une atmosphère, un sens de la communauté et de la nouveauté, entre tou·te·s, un espace où tout est possible<sup>88</sup>. L'art peut protéger, éloigner le mal. À travers l'art, on peut surmonter ou digérer des expériences négatives<sup>89</sup>. À travers l'art, on peut faire baisser son stress tou.te.s<sup>90</sup>. L'art peut tout exprimer. Tout ce qu'on peut faire, par exemple, ou expliquer dans un long texte, on peut aussi l'exprimer dans une petite image<sup>91</sup>. L'art peut éclairer, divertir, créer des connexions et des contacts<sup>92</sup>. L'art peut remplir des missions d'enseignement et de mise en réseau, peut relier les gens à leur environnement<sup>93</sup>. L'art peut transmettre, stimuler la discussion et l'échange, inciter à la controverse, au développement de ses opinions et de ses contradictions<sup>94</sup>. Vous voyez l'art comme une chose belle. Vous associez l'art aux maîtres anciens<sup>95</sup>. Tout le monde devrait pouvoir prendre part à l'art<sup>96</sup>, tout le monde a le don de l'art<sup>97</sup>. L'art change sans cesse<sup>98</sup>. L'art tend vers l'infini<sup>99</sup>. L'art rend nos vies tellement riches<sup>100</sup>.

<sup>84</sup> Michael Junghans.

<sup>85</sup> Marlies Sellin.

<sup>86</sup> Sylvia Pyriik.

<sup>87</sup> Diana Kelch.

<sup>88</sup> Franziska Probst.

<sup>89</sup> Heide Müller.

<sup>90</sup> Sigrid Pulfer.

<sup>91</sup> Brigitte Albrecht.

<sup>92</sup> Stephan Schmidt.

<sup>93</sup> Anja Lehmann.

<sup>94</sup> Michael Junghans.

<sup>95</sup> Dieter Krauser.

<sup>96</sup> Giesela Engelman.

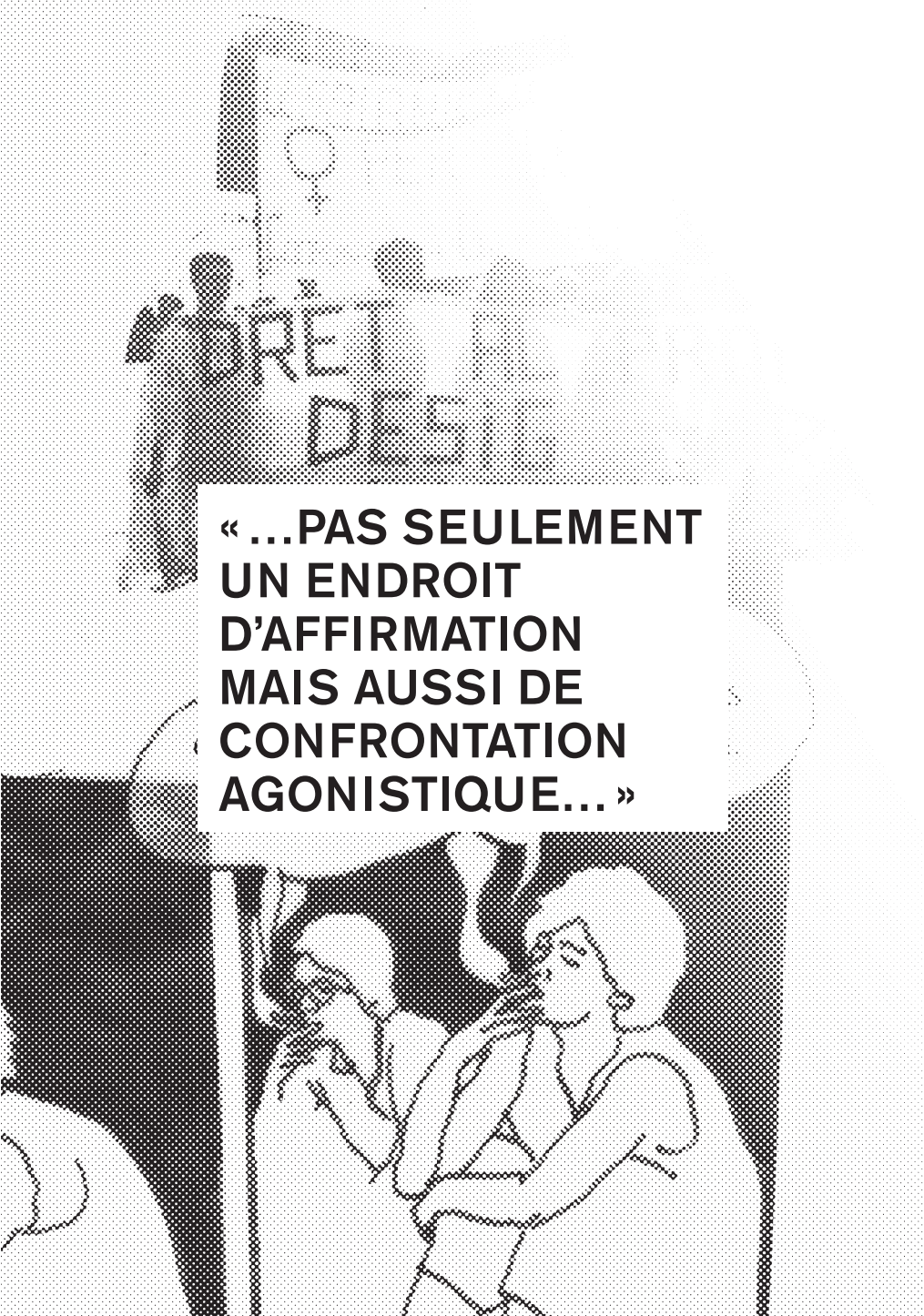
<sup>97</sup> Diana Kelch.

<sup>98</sup> Stephan Schmidt.

<sup>99</sup> Karl Jürgen Kaltenborn.

<sup>100</sup> Karl Jürgen Kaltenborn.





**« ...PAS SEULEMENT  
UN ENDROIT  
D’AFFIRMATION  
MAIS AUSSI DE  
CONFRONTATION  
AGONISTIQUE... »**

# DES ÉTUDES « ENCORE-À-VENIR »

## Le programme d'études indépendantes du MACBA

**Pablo Martínez** (co-directeur académique  
du programme d'études indépendantes du MACBA)

La question des enjeux de l'éducation est toujours aussi importante. Il est d'autant plus nécessaire de la poser aujourd'hui que l'éducation se trouve instrumentalisée, soumise à une forme d'innovation au service de la productivité et de l'efficacité. Dans le cadre des musées, il nous faut y ajouter une question supplémentaire, celle des potentialités de l'art dans la configuration de l'expérience. Il est alors utile de rappeler la déclaration de Hannah Arendt selon laquelle « [l']éducation est le point où se décide si nous aimons assez le monde pour en assumer la responsabilité »<sup>1</sup>. Selon elle, les enseignant·e·s ont la responsabilité d'amener l'amour du monde et de la vie dans la salle de classe, et de prendre soin de ce monde. Notre souci du monde dans lequel nous vivons nous fait comprendre que l'éducation constitue un espace idéal de pensée et d'imagination, où l'on puisse oser initier des processus d'invention et de transformation, et développer une imagination poétique, politique et pédagogique ouverte au jeu, aux erreurs et au genre d'expérimentation qui enrichit la vie collective.

Si l'on accepte ce point de vue, alors tout travail éducatif au sein du musée représente une réflexion sur la manière dont l'institution peut intervenir dans l'élaboration d'une sphère publique, où la participation radicale des corps permette l'apparition de nouvelles formules d'intervention sociale. Il ne s'agit surtout pas de considérer l'éducation comme un service répondant aux exigences du marketing culturel, mais bien de réfléchir à l'expérience spécifique que peut offrir le musée. Au cours des pages qui suivent, je partagerai une tentative en cours pour créer, à l'intérieur du musée, un espace d'étude, de convivialité et d'apprentissage radical.

<sup>1</sup> Arendt, H. (1972). « La crise de l'éducation ». In : *La Crise de la culture*, essais folio, Gallimard, 1954, traduction française, 1972.



### Petit retour en arrière

Lorsque j'ai été invité à participer à cette publication, je me suis dit que c'était le moment idéal pour mettre mes premières réflexions autour du PEI (Programme d'études indépendantes) du MACBA sur le papier, puisque la fin de mon premier mandat au conseil pédagogique approchait. Pourtant, je savais dès le début qu'il me serait difficile de trouver la position adéquate pour parler de ce programme, en raison de mon expérience fragmentaire, et je n'étais pas très à l'aise avec l'idée de me confronter à un texte sans être sûr de savoir d'où je parlais. Cette incertitude découle du fait que, si l'on excepte mon expérience de professeur d'université, c'est la première fois que je dois proposer une réflexion autour d'un programme éducatif, le PEI, sans avoir été impliqué dans sa conception originale et dans sa création. Par conséquent, de nombreux éléments fondateurs et paramètres de fonctionnement étaient déjà fournis par le cadre du programme ainsi que par l'institution qui le soutient : le musée d'Art contemporain de Barcelone. D'un autre côté, comme je l'ai déjà précisé, la direction du programme est collective et je n'en représente donc qu'une partie. En tant que Responsable des programmes du MACBA, l'une des premières décisions que j'ai prises pour le sixième cycle du PEI, qui a débuté en mars 2018, a été de mettre en place un conseil de direction pédagogique collectif, formé d'un groupe de penseur·e-s, d'historien·ne-s, de militant·e-s et d'artistes<sup>2</sup>. L'une des leçons les plus précieuses que j'ai apprises des récents événements politiques en Espagne, c'est qu'aucune structure fondée sur la logique du consensus ne saurait générer suffisamment de tension pour permettre la démocratie.

Le PEI a été créé en 2006. Au cours de son histoire, il a vu passer différents directeurs<sup>3</sup> et a pris différentes formes (neuf mois, deux ans, quatre périodes). La nature du programme a aussi évolué au fil du temps, passant d'un programme ouvert organisé en modules (premier cycle) à un cursus sélectif sur inscription (deuxième, troisième et sixième cycles), ou à un programme associé à l'université (quatrième et cinquième cycles), ce qui impliquait des obligations liées au processus de Bologne et a eu un certain impact sur le programme. Mais ce qui a peut-être le plus changé entre 2006 et l'été 2018, alors que j'écris ces lignes, ce sont les formes de savoir reconnues, et les manières de produire un tel savoir. La période qui a suivi la crise financière de 2008 a

<sup>2</sup> Pour le sixième cycle (2017-2018), le Conseil de direction pédagogique était composé de Lucia Egaña, spécialiste des études de genre, de la philosophe Marina Garcés, de l'artiste Dora García, de l'artiste et membre de Podemos Marcelo Expósito, de l'anthropologue et défenseur de l'environnement Emilio Santiago Muiño, de l'historien de l'art Jaime Vindel et de moi-même.

<sup>3</sup> Le premier cycle était dirigé par Manuel Asensi (2006-2007), les deuxième et troisième cycles par Xavier Antich, le quatrième cycle par Marcelo Expósito et Paul B. Preciado, et le cycle 2014-2015 par Paul B. Preciado seul.

vu naître le mouvement espagnol 15M<sup>4</sup> en 2011 et l'apparition de nouvelles convergences des luttes, de différents modes de relations aux institutions et de formes de militance inédites comme la PAH<sup>5</sup>, ainsi que de stratégies d'organisation politique comme le municipalisme. La dernière décennie a ainsi vu se déployer de nombreux gestes de dissidence et de contestation collectifs, attachés à défendre le public face à la menace représentée par l'État néo-libéral et sa violence répressive<sup>6</sup>. De nouveaux gestes, des voix différentes et des attitudes radicales ont pénétré les institutions et ont commencé à les changer de l'intérieur. Dans ce contexte, qui co-existe avec le développement du capitalisme cognitif, le musée, mais aussi l'université, en tant qu'institutions dédiées à la production de savoir, ont été la cible de pressions incessantes de la part des entreprises privées et des politiques publiques d'austérité. Alors même que les institutions voyaient leurs budgets baisser, on leur a demandé d'augmenter le solde de leurs comptes. Les expositions, les activités et les « services » doivent ainsi générer des « recettes propres », ce qui signifie qu'il leur faut lever des fonds privés sous la forme de sponsoring, de mécénat, de billetterie ou de location d'espace. Néanmoins, en parallèle de ce retrait des institutions, la société civile s'est organisée de différentes manières pour permettre l'émergence d'innombrables initiatives d'apprentissage collectif. Ces espaces sont situés dans l'« intérieur-extérieur » des institutions, que les fonctionnaires, les salarié-e-s précaires, les étudiant-e-s et les voisin-e-s ont investi de nouvelles possibilités critiques, aux économies et temporalités alternatives. Ces nouvelles formes d'apprentissage et de production de savoirs sont fondamentales pour des programmes comme le PEI, et pour tout programme d'enseignement supérieur désireux de s'impliquer activement dans le monde qui l'entoure.

### Mais qu'est-ce que le PEI ?

On pourrait définir le PEI comme une *learning machine*, dont le but essentiel est de mobiliser la pensée critique et d'activer l'imagination politique, à la croisée des pratiques artistiques, des sciences sociales et des interventions politico-institutionnelles. L'un des aspects principaux du programme

<sup>4</sup> Autre nom donné au mouvement des Indignés, dont la première manifestation a eu lieu le 15 mai 2011 à Madrid. NdT.

<sup>5</sup> PAH est l'acronyme de Plataforma de Afectados de la Hipoteca (Plateforme pour les victimes d'Hypothèque), le mouvement anti-expulsion espagnol qui a mis en place une structure de soutien, de soin et de solidarité contre les expulsions provoquées par l'injuste loi espagnole sur l'hypothèque immobilière.

<sup>6</sup> Athena Athanasiou a développé cette idée devant les étudiant-e-s du PEI lors de sa conférence *Dispossession as an epistemology of criticality* [La dépossession comme épistémologie de la criticité] dans le cadre du séminaire ouvert du PEI, *East Winds: Future Communisms* [Vents d'Est : communismes futurs]. Chaque cycle du PEI donne lieu à une série d'événements ouverts, afin de susciter des débats dans la sphère publique autour des sujets abordés par le programme.

consiste à développer l'esprit critique, afin de faciliter la liberté de mouvement entre les paradigmes de pensée. À ce titre, bien au-delà de son rôle en tant qu'espace d'affirmation des représentations et des identités, le PEI entend interroger les catégories fermées en stimulant une imagination antagoniste, au pouvoir de créer des fronts de lutte esthétique et politique à partir de nouvelles formes possibles.

La nature para-institutionnelle du programme (à la fois à l'intérieur et à l'extérieur du musée, et hors du domaine de l'université) permet de se débarrasser de l'idée préconçue de ce que devrait être une « institution de l'enseignement supérieur », ainsi que de circonvenir complètement les logiques de l'acquisition des compétences et de la professionnalisation. Le PEI défend l'idée que l'organisation du savoir est un domaine politique, dont les contenus sont liés à diverses traditions d'expérimentation pédagogique et discursive. Ces traditions ne sont pas seulement perçues comme des sujets d'étude, mais aussi comme des ensembles de pratiques vivantes, à même de configurer de nouveaux espaces pour le savoir.

Le programme représente un défi intellectuel et empirique, pour ses étudiant·e·s comme pour sa direction pédagogique, ses professeur·e·s et le MACBA lui-même. Je peux affirmer que ces deux dernières années ont drastiquement changé ma compréhension du programme et de la manière dont le savoir est produit et envisagé sous différentes latitudes. Les fissures ouvertes par les étudiant·e·s d'origine différente, et leurs contributions sous la forme d'épistémologies et de traditions de pensée hétérogènes, encouragent le programme à être constamment en quête d'un nouvel équilibre où la pratique s'articule à l'empathie. C'est un espace où des formes de connaissance multiples sont mobilisées et où les actions peuvent se reconfigurer, où les étudiant·e·s comme les professeur·e·s s'attachent à mettre en pratique une conception de l'éducation en tant qu'espace d'expérimentation et de libération, suivant les idées de Paulo Freire. Il faut le dire, cette entreprise n'a rien de simple, mais elle représente avant tout une approche performative de la pédagogie, entendue comme une pratique fluide qu'il faut tester et mettre en travail.

L'une des préoccupations majeures du programme est de se pencher sur les manières dont l'étude pourrait créer de nouvelles formes de subjectivité politique, depuis des perspectives progressistes, anti-racistes et critiques. Le programme relève ce défi complexe – si la tâche semble excitante sur le papier, elle s'avère très difficile à mettre en pratique – ensemble avec ses participant·e·s, en concevant la recherche comme un lieu d'engagement envers le monde plutôt qu'en termes de mise en valeur sémio-capitaliste du sujet. Avec le nouveau cycle qui a débuté en 2017-2018, le programme envisage cet engagement depuis le point de vue de la vie même, et s'efforce tout particuliè-

rement de stimuler une imagination politique liée aux fondements matériels de la survie. S'appuyant sur des positions éco-féministes, il conçoit l'interdépendance comme un point de départ indispensable pour répondre aux formes néolibérales de capitalisme qui représentent une mobilisation totale de la vie, éclatant chaque jour en une succession de crises différenciées : migratoires, écologiques, institutionnelles et politiques, pour ne mentionner qu'elles.

En parallèle des cours de type magistral, le programme comprend aussi des ateliers dont le but est d'initier des projets de recherche spécifiques (collectifs et individuels), ainsi que d'autres événements ouverts au public comme des séminaires internationaux, des cours autour d'un thème dédié et des conférences (appelés *PEI Oberts* [PEI ouverts]). Tout au long du programme, les étudiant·e·s mènent leurs propres recherches, individuellement ou en groupe, accompagné·e·s par un·e tuteur·trice lié·e à la trajectoire du PEI, tel·le·s que des membres de la direction pédagogique, d'ancien·ne·s étudiant·e·s, des professeur·e·s du programme ou des curateur·trice·s du musée. Ces projets de recherche peuvent être présentés sous la forme jugée la plus adaptée pour le rendu final, que ce soit une performance, un film, un projet curatorial ou une recherche académique, parmi de nombreuses autres options. Les participant·e·s savent que l'enjeu de leur recherche n'est pas le « résultat » final, mais le processus. En plus de cela, différents projets de recherche collective sont menés au cours du programme<sup>7</sup>. Le projet de recherche collective constitue un trait essentiel de l'approche méthodologique du programme, qui s'appuie fortement sur l'idée de coopération, de collaboration et de coexistence. Ces projets génèrent des méthodologies de travail qui dépassent la logique productive de privatisation et d'individualisation comme unique forme de savoir possible, débordant les frontières des disciplines traditionnelles pour s'établir dans un espace indiscipliné.

### **La pédagogie radicale : la crise de civilisation peut-elle attendre ?**

Tout au long du sixième cycle du PEI, qui s'est déroulé ces deux dernières années, nous avons amplement discuté des significations possibles de la pédagogie radicale. Cela étant dit, je ne vais pas me contenter de convoquer bell hooks, Pier Paolo Pasolini ou la longue tradition catalane de pédagogie anarchiste qui a débuté avec Ferrer i Guardia. Je voudrais proposer quelque chose de plus simple, en m'appuyant sur le sens étymologique de « radical », c'est-à-dire ce qui va à la racine des choses, ce qui relève du besoin de reconfi-

<sup>7</sup> L'un des projets menés au cours du cycle 2017-2018, l'*arxiu desencaixat* [archive disloquée] est présenté comme cas d'étude dans cette publication.

gurer, dans la veine de Marie-Josée Mondzain<sup>8</sup> – une sorte de radicalisme qui dépasse l'extrémisme pour atteindre une beauté virulente et une énergie politique, et avec elles le courage d'une rupture constructive et de l'imagination la plus débordante. De ce point de vue, ce n'est pas seulement son contenu, ni même sa forme, qui rendent la pédagogie radicale, mais les effets transformateurs qu'elle produit sur la vie des gens. La pédagogie radicale n'est pas dédiée à l'acquisition de compétences mais à la transformation de la vie, et par la vie je veux aussi dire la vie au sens biologique, en associant pédagogie et prise de conscience de l'interdépendance, de la vulnérabilité et des limites de la Terre, ou des manières dont la vie dépend d'une réalité matérielle ignorée du capitalisme hétéro-patriarcal. Le colonialisme et le capitalisme sont fondés sur un fantasme d'indépendance et d'autonomie, celui d'une idée et d'une pratique de la vie détachée de ses fondements matériels<sup>9</sup>. Et l'éducation traditionnelle a joué un rôle fondamental dans la construction d'une civilisation nourrie des mythes du progrès et de la croissance continue. Par conséquent, il est essentiel que cette sorte de programmes pédagogiques aille à la racine des choses afin de déplacer la notion moderne selon laquelle le savoir devrait être produit de manière distanciée. Parallèlement à ce retour aux racines, la pédagogie doit produire de nouveaux scénarios pour une vie bonne, détachés de l'idée que le bien-être est inséparable de la consommation.

Pour plusieurs raisons, avec le cycle du programme en cours, nous avons jusqu'à un certain point échoué dans ce projet, peut-être en partie car il s'agissait de notre première rencontre avec ce type de contenus et cette prise de conscience éco-féministe. D'un autre côté, pour les participant·e-s, la masse des discours voués à démanteler l'imagination consumériste, à effacer nos désirs et à dresser un panorama de précarité matérielle et de crise économique permanente, était loin d'être agréable. À la fin du cycle, au cours d'une séance d'évaluation, l'une des participant·e-s nous a parlé de l'inconfort causé par ces contenus. Selon son expérience, « pendant les premiers mois du programme, le contenu du programme me rendait très anxieuse. Son diagnostic de crise environnementale était vraiment violent. Ce n'était pas une manière agréable de commencer... la crise de civilisation peut attendre! » Pour moi, cette phrase a représenté un échec du programme, en démontrant que, en ce qui concerne la crise environnementale, nous étions incapables d'aller au-delà des tristes vérités issues de notre diagnostic, pour construire de nouvelles passerelles entre les pratiques afin de tirer de ce diagnostic la possibilité et les moyens de produire

<sup>8</sup> Mondzain, M.J. (2017). *Confiscation des mots, des images et du temps*. Paris : Les liens qui libèrent. L'approche de l'illustration proposée par Marina Garcés dans son livre *Nueva ilustración radical* (Barcelone : Anagrama, 2017) est aussi intéressante.

<sup>9</sup> Herrero, Y. (2018). « Sujetos arraigados en la tierra y en los cuerpos. Hacia una antropología que reconozca los límites y la vulnerabilidad ». *Petróleo*, Barcelone : Arcàdia et MACBA.

de la différence<sup>10</sup>. De ce point de vue, repenser les manières d'imaginer la coexistence dans la précarité de façon créative, sans provoquer le désarroi, ne représente pas seulement un défi pour ce programme en particulier, mais un problème vital pour le travail du musée dans sa globalité. Goethe avait formulé ce défi dans les termes suivants : « Ce tourment devrait-il nous tourmenter, quand il augmente nos plaisirs ? Des vies sans nombre n'ont-elles pas été consumées par la tyrannie de Timour ?<sup>11</sup> » Sans aucun doute, l'une des tâches cruciales qui nous attend, en ce moment critique, c'est d'éduquer, non pas en vue d'accumuler davantage de connaissances, mais afin de nous émanciper d'un désir lié à l'exploitation de notre environnement et de toutes les formes de vie sur cette planète.

### **L'étude : une pratique agonistique**

Ce nouveau cycle, placé sous une direction pédagogique collective, a apporté suffisamment d'abondance et de variété à ce programme (sans oublier un indéniable degré de complexité) pour nous encourager à penser sur le fil, et à assumer les difficultés caractéristiques des antagonismes du moment présent. Il incarne une dérive vers une distribution féministe du pouvoir et une tentative de rendre la structure du programme plus horizontale. Toutefois, la prise de décision collective provoque aussi certaines complications, inséparables de la notion de démocratie radicale et d'une pratique agonistique de l'éducation. Une direction collégiale engendre une multiplication des voix dans la conversation, et donne lieu à des versions variées du programme et de son contenu. Cela peut en retour donner l'impression d'un manque de coordination, lorsque le contenu des séances ne correspond pas au programme annoncé. Le travail de groupe est souvent, par nature, plein de contradictions. D'un autre côté, le but de la direction plurielle du programme est de convoquer différentes positions épistémologiques et théoriques, avec la conviction qu'un programme d'études n'est pas seulement un endroit d'affirmation mais aussi de confrontation agonistique des positions<sup>12</sup>.

Le concept d'étude, tel que Stefano Harney et Fred Moten l'ont formulé<sup>13</sup>, a été très important pour le programme, car ils conçoivent l'étude comme une activité qui ne serait pas dédiée à l'accumulation ou à une simple formation, mais comme une action menée avec d'autres afin de transformer la vie. C'est

<sup>10</sup> Stengers, I. (2012). « Reclaiming animism ». In : *e-flux journal* #36, juillet 2012, [en ligne], <https://www.e-flux.com/journal/36/61245/reclaiming-animism/>, [5 février 2019].

<sup>11</sup> Goethe, J. W. (1861). « À Souleika ». In : *Divan oriental-occidental, en douze livres, 1812-1827*. Traduction par Jacques Porchat, Paris : Hachette et Cie, p. 568.

<sup>12</sup> Mouffe, C. (2007). *Prácticas artísticas y democracia agonista*. Barcelone : MACBA / UAB (Universitat Autònoma de Barcelona).

<sup>13</sup> Moten, F. et Harney, S. (2013). *The Undercommons : Fugitive Planning and Black Study*. New York : Minor Compositions.

une pratique collective, dont la méthodologie prend en compte l'improvisation, et qui se prête aux ambitions toujours changeantes de ce qu'elle est incapable d'envisager, en se reposant sur le potentiel de l'inimaginable. À cet égard, elle permet des relations différentes de celles produites par les méthodes modernes fondées sur la compétition. Le PEI n'est pas un programme universitaire, et la façon dont les personnes abordent (ou devraient aborder) le savoir lorsqu'il-elle-s ne visent ni des crédits ni un diplôme, est très différente. C'est peut-être une manière naïve de penser, mais en l'absence de notes ou de crédits, on peut aborder le savoir avec moins de préjugés, plus d'appétit, plus de facilité pour le travail et un attrait plus grand pour le partage des responsabilités avec ceux-elles qui s'engagent dans un tel processus d'apprentissage. Ce point soulève peut-être l'un des paradoxes du programme, puisque l'absence de diplôme lui donne une connotation radicale qui, sur le marché capitaliste de l'enseignement supérieur de l'art ou des pratiques curatoriales, représente en fait une valeur ajoutée qui agit en faveur de l'accumulation du capital symbolique. Toute mon expérience de ce programme a été peuplée de paradoxes, voire de franches contradictions, mais j'ai longtemps décidé de ne pas m'y soumettre ; en effet, comme le dit bell hooks, quiconque est soumis à un système de domination est plein de contradictions. À cet égard, je trouve le concept de *criticalité*, tel que Irit Rogoff l'a formulé, très productif. Pour Rogoff, la *criticalité* représente :

*... à la fois l'aptitude à voir à travers les structures dans lesquelles nous vivons et à les analyser avec des outils théoriques, tout en sachant reconnaître que, quel que soit notre appareillage critique, notre vie dépend malgré tout de ces mêmes conditions dans lesquelles nous nous trouvons imbriqué-e-s. Bien entendu, la criticalité recouvre la critique, mais c'est plus que cela. Il s'agit d'être conscient-e de la dualité que représente le fait de vivre de quelque chose tout en étant capable de voir à travers, et cela requiert un autre mode d'articulation, qui ne peut se contenter de rester extérieur aux problèmes pour en offrir une analyse intelligente et informée. À l'inverse, cela implique de mettre en contact la dimension empirique et la dimension théorique de ce que nous vivons. Et bien sûr, l'une des raisons pour lesquelles j'attache tant d'importance à la notion de criticalité, c'est qu'elle ne permet ni le cynisme, ni le sarcasme, qui sont les expressions ultimes d'un savoir extériorisé. En lieu et place émerge la nécessité de s'orienter sur le plan de l'analyse, des sentiments et de la mutualité, parmi ceux-elles qu'Arendt a merveilleusement désigné-e-s par « nous, compagnon-pagne-s de souffrance »<sup>14</sup>.*

<sup>14</sup> Rogoff, I. (2017). "The Disenchanted". In : *eremuak* #4, [en ligne], [http://www.eremuak.net/sites/default/files/eremuak4\\_2017\\_en.pdf](http://www.eremuak.net/sites/default/files/eremuak4_2017_en.pdf), [5 février 2019].

Il va sans dire que, lorsqu'on travaille pour des institutions qui se sont muées en entreprises et exigent constamment des bilans économiques, de visibilité ou de fréquentation, la criticalité devient indispensable. Alors que l'idéologie néo-libérale et son influence sur la gouvernance institutionnelle ont fait de l'éducation un agent marginal ou inoffensif, le PEI tente de lui rendre son rôle politique. Ce genre d'éducation pourrait être défini comme une pratique agonistique, plutôt que comme une pratique de contrôle et de discipline.

### **Des études « encore-à-venir »**

Ainsi donc, pour évoquer la puissance d'agir du PEI, j'aimerais emprunter l'image de l'« encore-à-venir », employée par le théoricien cubain José Esteban Muñoz<sup>15</sup> pour décrire le *queer* comme ce qui est *encore à venir*, comme ce qui n'est pas vécu, comme une négation de l'ici-et-maintenant et comme une attirance pour la charge potentielle portée par la possibilité concrète d'un monde différent. Muñoz propose une *futurité queer*, ou une *sociabilité queer*, comme une nouvelle forme de temporalité qui remette en question l'ici-et-maintenant hétéro-patriarcal, et le déplace vers le *there and then* des minorités grâce à l'activation de stratégies esthétiques permettant de survivre et d'imaginer des formes de vie dans des mondes utopiques. En ce qui concerne le PEI, il me plaît de penser au futur comme à une possibilité d'approfondir et d'activer les contenus du programme. De la même manière, je refuse d'imaginer le succès de ses contenus, en accord avec les idées de Jack Halberstam<sup>16</sup> au sujet de l'art de l'échec. En racontant cette histoire, je préfère plutôt éviter ou résister à la logique du succès, de la productivité, de la valeur et de la propriété. Je voudrais aussi réfléchir aux possibilités que peut offrir un espace éducatif en tant que lieu de reconsidération des histoires de domination, non seulement à travers des récits mais aussi à travers des formes de production de sens et de travail collectif. Encore une fois, c'est beaucoup plus facile à dire qu'à faire, mais les musées représentent de merveilleux espaces d'expérimentation, bien qu'ils s'acquittent, dans une large mesure, d'une fonction de standardisation : non seulement en régulant le travail artistique, mais aussi en produisant des relations, des corporalités et des temporalités autoritaires. Faire surgir dans le présent des temporalités autres que celles du spectacle et de la consommation culturelle représente un défi permanent pour toutes les institutions, qui se retrouvent contraintes, pour ce faire, de pervertir la propre logique qui régit leur mode d'opération. À cet égard,

<sup>15</sup> Muñoz, J. E. (2009). *Cruising Utopia: The Then and There of Queer Futurity*. New York: NYU Press.

<sup>16</sup> Halberstam, J. (2011). *The Queer Art of Failure*. Durham: Duke University Press.



il importe de se demander dans quelle mesure un programme d'études hébergé par un musée peut dépasser la simple reproduction des récits, et véritablement provoquer l'imagination. Je voudrais aussi me demander dans quelle mesure un musée d'art contemporain peut continuer, malgré toutes ses difficultés, à remplir un rôle de prospection et d'avant-garde, à s'affirmer comme un espace de critique et de réflexion, non seulement pour le monde dans lequel nous vivons, mais aussi pour le monde dans lequel nous voulons vivre. Notre défi, en ce sens, est d'habiter les institutions du passé tout en nous projetant dans le futur.





**« ...TIRER  
LES CARTES  
D'UN JEU  
DE TAROT  
QUEER  
FÉMINISTE... »**

# DISLOQUER LES ARCHIVES, UNE PRATIQUE SOCIALE : « ARXIU DESENCAIXAT »

## Une tentative située de tordre la norme « straight » des archives

Lucía Egaña Rojas et Benzo, Julieta Obiols, Javiera Pizarro  
et Diego Posada (coordinatrice du projet et étudiant-e-s du Pro-  
gramme d'études indépendantes du MACBA, Barcelone)

### Introduction

Les archives institutionnelles sont-elles construites depuis une perspective hétérosexuelle ? Peut-on tordre la norme *straight* des archives ? Quels matériaux le regard hétéronormatif choisit-il d'inclure ou d'exclure ? Qu'advient-il des archives hébergées par les associations, dans des maisons privées, dans des boîtes en possession des acteur-trice-s-clés des luttes de reconnaissance des dissidences sexuelles ?

*Arxiu desencaixat*<sup>1</sup> [Archives disloquées] est le titre d'une exposition qui s'est tenue du 15 février au 13 juillet 2018, au rez-de-chaussée du centre d'études du MACBA<sup>2</sup>. Mais il s'agissait aussi d'une expérience pédagogique, d'un projet de recherche collectif, d'un prétexte pour élaborer des réseaux, d'un lieu de recouvrement de la mémoire historique et d'un espace d'expérimentation créative. Au sens strict, les multiples facettes de ce projet l'ont conduit bien au-delà des « archives » en tant que telles. Mais notre objectif était aussi, simplement, de nous approprier radicalement la signification de ce terme, de le faire exploser de l'intérieur, afin de détruire notre compréhension traditionnelle de l'« archive », de la démanteler. C'était

<sup>1</sup> Nous avons gardé le nom du projet en catalan car nous avons travaillé avec des matériaux issus de notre contexte immédiat. Notre but, en conservant le titre catalan original, est de réinscrire localement le phénomène couramment désigné par le terme anglais de « queer ». La *queerness* est ainsi formulée comme un ensemble de questions parfois discordantes, comme le serait une articulation « déboîtée » [traduction littérale du catalan « *desencaixat* », NdT], ou « disloquée ».

<sup>2</sup> L'exposition était constituée de matériaux conservés dans un certain nombre d'archives et de centres de documentation barcelonais, pour la plupart gérés par des militant-e-s. Nous aimerions tout particulièrement remercier Ca La Dona ; le Centro de Documentació Armand de Fluvià ; Àlex Brahim, qui nous a ouvert ses archives personnelles ; le centre d'études du MACBA ; la Fanzinoteca ; et tou-te-s les auteur-trice-s, artistes et autres personnes ayant partagé individuellement leur travail dans le cadre de ce projet.

une insulte flagrante lancée aux définitions habituelles de ce terme<sup>3</sup>.

Avec *Arxiu desencanaixat*, nous avons voulu enquêter et attirer l'attention sur une sélection de matériaux témoignant de l'histoire des dissidences sexuelles à Barcelone, de la seconde moitié des années 1970<sup>4</sup> jusqu'à aujourd'hui. Ces matériaux ne nous sont parvenus que grâce à l'initiative personnelle des acteur-trice-s-clés de ces luttes, qui les ont préservés au fil des années. En obtenant l'accès à ces matériaux, nous avons pu découvrir, explorer et reconstruire une pluralité de biographies et d'histoires qui, de façon à la fois individuelle et collective, suggèrent des relations inédites, à l'encontre de la vision homogène et univoque du mouvement présentée dans les récits officiels.

Par où commencer ? La coordinatrice du projet, Lucía Egaña, nous a invité-e-s, nous, étudiant-e-s du Programme d'études indépendant du MACBA (PEI), à générer une archive – ou un espace dédié à la mémoire – des luttes de dissidence sexuelle de la ville. Parmi les treize d'entre nous ayant accepté l'invitation<sup>5</sup>, la plupart venait d'Amérique Latine, ce qui nous a aidé à entretenir une approche singulière et décentralisée. Notre enthousiasme s'explique peut-être aussi par le besoin que nous ressentions de créer des liens avec la ville en déroulant un fil particulier de sa trame historique, celui des dissidences sexuelles. Comme le projet n'avait pas d'objectifs définitifs ou préconçus, nous avons commencé par tirer les cartes d'un jeu de tarot queer-féministe créé par Invasorix<sup>6</sup>, cadeau de l'une de nos marraines, Kathleen Hanna. Son aura de zine féministe nous a accompagné-e-s tout au long du processus, au point que le jeu de tarot est devenu notre premier document d'archive, et a même trouvé place sur le poster de l'exposition.

L'*Arxiu desencanaixat*, tout comme cet article, sont le fruit d'un travail collectif, contaminé par les opinions, les émotions et les désirs des

<sup>3</sup> Bien sûr, plusieurs « autres » termes ont été utilisés pour désigner ces sortes d'archives « disloquées », comme « contre-archives » (voir : Kashmere, B. (2010). 'Cache Rules Everything Around Me'. In : *Incite# 2 Counter-Archive.*) ou l'« anarchie » ('Anarchie – Concise Definition'. n. d. SenseLab, [en ligne] [senselab.ca/wp2/immediations/anarchiving/anarchie-concise-definition/](http://senselab.ca/wp2/immediations/anarchiving/anarchie-concise-definition/), [5 février 2019]). Néanmoins, nous avons choisi de conserver le terme « archive » en vue de tester ses limites, et aussi parce que nous croyons que les dissidences sexuelles peuvent faire bon usage de ces concepts souvent normatifs, aussi déviant soit-il.

<sup>4</sup> Nous avons choisi comme point de départ la date spécifique de 1977, année où 4 000 manifestant-e-s se sont rassemblé-e-s autour des Ramblas pour exiger l'abrogation de la *Loi sur les dangers sociaux et la réhabilitation*, promulguée sous Franco. Un enregistrement audiovisuel de la manifestation était montré dans l'*Arxiu desencanaixat*, grâce à un prêt de José Ramón Ahumada.

<sup>5</sup> Les étudiant-e-s de PEI étaient : Julieta Obiols, Vatiu Nicolás Koralsky, Benzo, Diego Posada, Javiera Pizarro, Héctor Acuña, Juan David Galindo, Lina Sánchez, Lior Zisman Zalis, Itxaso Corral, Isamit Morales et Alexander Arilla, avec la participation extérieure de Camila González S. Nous tenons aussi à remercier toutes les personnes du MACBA ayant participé, et tout spécialement Aida Roger et Cristina Mercader.

<sup>6</sup> Invasorix est un collectif queer-féministe basé à Mexico. Une copie du jeu de tarot est conservée dans les archives du MACBA, « [Baraja de tarot feminista cuir] / Invasorix », [en ligne], [www.macba.cat/es/a12181](http://www.macba.cat/es/a12181), [5 février 2019].

participant·e·s. Nourri d'enjeux militants, politiques et esthétiques spécifiques, le processus était ouvert aux propositions et aux idées nouvelles, et empreint de curiosité, d'omissions et d'erreurs. Le nom du projet est apparu autour d'un verre dans un bar proche du MACBA, après avoir d'abord pris la décision d'éliminer le terme « queer », trop lié au monde anglophone, et inadapté à l'espace-temps couvert par l'exposition ; dans les années 1970, à Barcelone, le terme *queer* n'était pas aussi populaire qu'aujourd'hui.

### Sur la « nature » des matériaux « queer »

Les matériaux qui composent ces archives n'ont pas été produits en vue d'atteindre cette postérité muséale à laquelle aspirent habituellement les artistes. Nombre d'entre eux ne sont pas datés, et ont été créés pour être utilisés plutôt qu'exposés. Ils étaient conçus comme des armes capables de transformer un présent exclusivement, et autoritairement, *straight*<sup>7</sup>. Ces matériaux sont les instruments d'une lutte pour un futur « disloqué », qui aurait le potentiel de faire voler en éclats la « temporalité *straight* », monolithique, du présent<sup>8</sup> ainsi que les géométries et orientations spatiales *straight* imposées par l'hétérosexualité<sup>9</sup>. Bien que ces documents témoignent des luttes de dissidences sexuelles, ils n'ont pas rejoint les archives dans le seul but de perpétuer un récit historique, mais bien plutôt pour préserver le potentiel transgressif du micropolitique<sup>10</sup>.

Ces archives véhiculent la mémoire de modes de vie, de sentiments et de relations dissidents, imprégnés par la lutte, et rejoignent ainsi ce que Cvetkovich appelle une « archive des émotions »<sup>11</sup>, à la fois « matérielle et immatérielle, incorporant des objets qui ne seraient d'ordinaire pas considérés comme des archives, mais qui, dans le même temps, résistent à la documentation, car le sexe et les émotions sont trop personnels ou

<sup>7</sup> Les auteur·trice·s font plus loin référence à Monique Wittig et à son livre de 1992, *The Straight Mind* (d'abord présenté sous forme de discours à Barnard College en 1979), qui fait référence à l'hétéronormativité. Dans la traduction française, le terme « straight » est conservé comme tel par l'auteure. NdT.

<sup>8</sup> Muñoz, J. E. (2009). *Cruising utopia: The then and there of queer futurity*. New York: NYU Press.

<sup>9</sup> Ahmed, S. (2006). *Queer phenomenology: Orientations, objects, others*. Durham et Londres : Duke University Press.

<sup>10</sup> Il ne faut pas oublier que, comme le rappelle Muñoz (2009) *op. cit.*, par le passé, les témoignages de dissidence sexuelle ont été utilisés pour punir, discipliner et soumettre à des traitements médicaux les personnes lesbiennes, gays, travesties et trans ; par conséquent, toute tentative de documenter les expériences de ces personnes risque en retour d'avoir un impact sur leurs vies. Comme ils peuvent être considérés comme des preuves, ces matériaux d'archive sont conservés à la dérobée, quasiment dissimulés au regard. Ils ne sont pas seulement porteurs d'une histoire de ces luttes, mais enregistrent aussi, comme le feraient un journal ou un album de photos de famille, la vie quotidienne, les liens et les relations des personnes qu'ils documentent, ainsi que leurs activités de militant·e·s. Ainsi, les preuves éphémères, à la fois historiques et émotionnelles, présentes dans ces documents et ces archives des dissidences sexuelles, sont-elles chargées d'utopies passées et de révolutions latentes.

<sup>11</sup> Le texte original fait mention d'une « *archive of feelings* », NdT.

éphémères pour laisser des traces enregistrables »<sup>12</sup>.

Comme le remarque Cvetkovich, les communautés *queer* ont un « besoin affectif d'histoire », d'où l'urgence de créer des archives qui s'interrogent sur ce qui mérite d'être documenté et sur les manières de raconter l'histoire. Pour toutes ces raisons, et pour d'autres encore, les archives des dissidences sexuelles sortent de l'ordinaire et il est difficile de les agencer au sein d'un récit selon la même sorte de cohérence qu'on peut trouver appliquée à d'autres types d'ensemble de documents.

L'usage d'assignations et de catégories pour classer les matériaux est l'une des sources de conflit qui surgissent face à une archive disloquée. Ce qui a été disloqué peut-il être catégorisé ? Faut-il le faire ? Que se passe-t-il quand, pour éviter les assignations, on se rend invisible à nouveau ? Que se passe-t-il quand les assignations nous contraignent ou nous forcent à revivre la stigmatisation associée au crime ou à la maladie ? Peut-on se réapproprier les catégories, comme l'a été le terme initialement péjoratif de « queer » ? Alors que nous poursuivions la constitution de l'*Arxiu desencaixat*, ces tensions nous apparaissaient de plus en plus clairement, plus nous nous confrontions aux logiques et aux nécessités des classifications institutionnelles de l'archive<sup>13</sup>.

Le MACBA est le premier espace que nous ayons visité pour élaborer l'exposition. Comme d'autres archives institutionnelles, il témoignait de la contradiction entre, d'un côté, la nécessité d'établir des catégories permettant de rendre les matériaux accessibles et, de l'autre, les difficultés que cela implique dans le cas de matériaux liés aux dissidences sexuelles. Sans catégorie, nombre de ces matériaux ne peuvent être consultés car ils n'apparaissent pas au catalogue. Pour pouvoir les localiser, il faut des catégories qui, en retour, risquent de renforcer les assignations déjà subies par les identités dissidentes.

Les systèmes de classification d'archives dissidentes répondent à des logiques et à des nécessités qui découlent des expériences vécues dont les documents gardent la trace. Selon la sociologue et militante féministe María Lugones, « l'expérience d'une vie est régie par les concepts indigents et dégradants que d'autres ont jugé commode de lui appliquer. Nos vies sont inséparables des récits que l'on en fait ; l'articulation de notre expérience fait partie intégrante de notre expérience »<sup>14</sup>. Ces archives rassemblent et agencent des vies dissidentes pour mieux s'opposer aux tentatives extérieures de nommer de telles expériences.

<sup>12</sup> Cvetkovich, A. (2003). *An Archive of Feelings: Trauma, Sexuality, and Lesbian Public Cultures*. Durham et Londres: Duke University Press.

<sup>13</sup> Rawson, K.J. (2017). 'El acceso al transgénero // El deseo de lógicas archivísticas (¿más?) queer'. In: Various authors. *Archivar*. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona, Instituto de Cultura, La Virreina Centre de la Imatge.

<sup>14</sup> Lugones, M.-C., et Spelman, E. V. (1983). *Have we got a theory for you! Feminist theory, cultural imperialism and the demand for 'the woman's voice*. Oxford: Pergamon Press. pp. 573-574.

## Une méthode de recherche disloquée et la nature tactile des matériaux

Le verbe catalan *desencaixar*, que nous avons rendu en anglais par « dislocate », et en français par « disloquer », est associé à *caixa*, la « boîte ». *Desencaixar*, c'est donc aussi sortir de la boîte, de l'entrepôt, du placard. Le participe passé *desencaixat* désigne ainsi ce qui résiste au classement, s'écarte des normes de la société, échappe aux cadres reconnaissables. En termes de discipline, une telle « dislocation » crée la possibilité d'une zone trouble entre les domaines de spécialisation. Dans le cas de l'*Arxiu desencaixat*, nous avons adopté une approche hybride, au croisement du travail archivistique, des pratiques curatoriales, de la production artistique, des études de genre, de la sociologie et de l'enquête.

En termes méthodologiques, la « dislocation » incarne donc une pratique qui esquivé toute adhésion exclusive à une discipline unique, et dont les réflexions découlent des actions, contrairement à ce qui se passe souvent avec des méthodologies de recherche plus traditionnelles. Cette forme de recherche collective implique de visiter les archives existantes en personne, d'analyser les trouvailles ensemble avec le groupe, et de proposer des critères personnels permettant de les arpentier tout en laissant le champ libre à l'inattendu.

En ce sens, on pourrait dire que la sélection des matériaux a été guidée par des critères érotiques. L'attraction visuelle, la surprise, la curiosité et les échos d'histoires personnelles ont constitué des critères décisifs dans la sélection et la collecte des matériaux pour l'*Arxiu desencaixat*. L'exposition est donc née d'un chœur de désirs, de l'enthousiasme de la redécouverte d'objets que d'autres avaient sauvegardés durant des années afin de préserver leur propre mémoire.

Réduire ce mode de sélection des matériaux au paradigme de la recherche par mot-clé s'est avéré impossible. Des critères de sélection érotiques exigent qu'on s'immerge dans les matériaux à notre disposition, pour les examiner de très près. Cela implique souvent de chercher sans savoir ce qu'on pourra bien trouver en route. Un tel processus de sélection requiert un contact direct avec les matériaux, et la faculté de se laisser guider par l'attraction et le désir. Pour autant, la relation qui se noue entre les chercheur·euse·s et le document n'est pas fermée, mais perméable aux désirs, aux corps, aux mots et aux souvenirs de ceux·elles qui prennent soin de ces archives. La consultation et la recherche des matériaux était guidée par nos propres critères érotiques, en dialogue avec, et sous l'influence séduisante, des gardien·ne·s des archives (parmi lesquel·le·s les gens de Ca La Dona, du centre de documentation Armand-de-Fluviá, ou Álex Brahim), qui incarnaient d'une certaine manière les catalogues vivants, les guides et les connaisseur·euse·s d'un corpus que nous commençons seulement à explorer.



Le processus de recherche collective à l'œuvre dans le projet *Arxiu desencaixat* a joué un rôle transformateur à la fois pour les chercheur·euse·s, en nous apportant une compréhension nouvelle de l'histoire, de la ville et de la mémoire, et pour les matériaux eux-mêmes, qui ont été réimprimés, recréés et associés à d'autres documents, les conduisant à être réinterprétés depuis une autre perspective. Le fait d'avoir eu accès à ces matériaux nous a certes permis de nous confronter à des artefacts historiques originaux ; mais, pour nous, la part la plus importante de cette expérience a été de découvrir les manières dont nous pouvions approcher physiquement ces matériaux. D'un point de vue pratique, nous avons donc numérisé en haute définition tous les matériaux qui seraient inclus dans l'exposition, afin d'imprimer des fac-similés des originaux, parfois légèrement modifiés de manière à ce que cela passe inaperçu de la plupart des usager·ère·s de l'*Arxiu desencaixat*. On pouvait toucher, manipuler et déplacer les matériaux. C'était une manière de recréer notre propre expérience de recherche parmi les différentes archives éparpillées dans la ville. En même temps, cela permettait aux visiteur·euse·s de goûter à l'érotisme de la rencontre avec ces trésors, d'expérimenter leurs propres corps-à-corps avec les documents et de tester les limites de leur propre désir, jusqu'à laisser ouverte la possibilité du vol.

### **Re-jouer l'archive : l'exercice improvisé des activations**

L'espace de l'*Arxiu desencaixat* était occupé et habité à la fois par un ensemble de matériaux divers et par un ample programme d'activités<sup>15</sup>. Pratiquement tou-te-s ceux-elles d'entre nous qui avaient pris part au processus de recherche ont aussi contribué à ces activations, qui reflétaient la nature dynamique des matériaux et proposaient des manières de les incarner à travers des réinterprétations situées. En tout, nous avons mené treize activations, sous la forme de conférences, d'ateliers, de performances, d'interventions *in situ* et de présentations d'ouvrages et de textes liés au projet. Ces activations ont parfois fait ressortir des positions ou des sujets qui n'étaient pas toujours présents dans les archives d'origine, signe qu'elles ont trouvé leur place dans le temps et l'espace du présent.

Deux ateliers ont été organisés dans le cadre de ces activations. Le premier, intitulé *Imagine your dyke, draw your faggot. How can we represent something dissident ?* [Imagine ta gouine, dessine ton pédé. Comment représenter quelque chose de dissident ?] s'est tenu au début de l'exposition. Les participant·e·s étaient invité·e·s à reconsidérer nos imaginaires collectifs à partir des matériaux à disposition. Le but du deuxième atelier, organisé

<sup>15</sup> On peut trouver plus de détails sur les différentes activations via le lien suivant : « Activations – Dislocated Archive », [en ligne], [www.macba.cat/en/activations-dislocated-archive](http://www.macba.cat/en/activations-dislocated-archive), [5 février 2019].

dans les derniers jours de l'exposition, était de composer un fanzine collectif en guise de compte-rendu final du projet, qui refléterait son propre processus de production. Quatre performances ont eu lieu. La performance « *Pink Guide* » *Information Service* [Service de renseignements du Guide rose] a été présentée à l'occasion du vernissage de l'exposition : treize performeur-euse-s faisaient revivre un service de consultation expérimental mis en place dans les années 1990, à l'apogée de la crise du SIDA, par la Coordination Gay-Lesbienne. Une autre performance proposait une *Performative reading of oppressive laws* [Lecture performée de lois oppressives], en particulier des extraits de la *Loi sur les dangers sociaux et la réhabilitation*, enfin abrogée en 1995. Au cours de la Journée et Nuit des Musées, nous avons organisé une visite performée de l'exposition, une expérience somatique qui invitait les visiteur-euse-s à faire l'expérience des matériaux présentés à partir de leur corps. La même nuit, des images issues des archives ont été projetées sur les murs extérieurs du MACBA. C'est l'unique action à s'être déroulée hors-les-murs du centre d'études, avec l'intention de transgresser les frontières matérielles de l'exposition.

Dans l'*Arxiu desencanaixat*, nous avons exposé des livres de la collection du musée, en réponse aux sujets abordés par l'exposition. Deux des activations ont été consacrées à des lectures d'extraits choisis, la première autour du thème des diasporas *queer* et du colonialisme, la seconde autour du corps et de la dépathologisation<sup>16</sup>. Nous avons aussi installé un panneau d'information spécial dans le musée, où ces bibliographies étaient affichées<sup>17</sup>. Une autre activation liée à ces lectures a été organisée à l'occasion de la parution de la traduction espagnole de *The Queer Art of Failure* de Jack Halberstam<sup>18</sup>, sept ans après la publication du livre original. Notre but était en partie d'attirer l'attention sur la lenteur du rythme des traductions, et sur le temps nécessaire pour que de nombreux livres et idées atteignent des contextes non anglophones<sup>19</sup>.

Enfin, deux autres activations abordaient directement l'importance de la parole dans la construction d'archives liées aux dissidences sexuelles.

<sup>16</sup> Nous avons proposé trois bibliographies, que l'on peut trouver aux liens suivants, [en ligne], [www.macba.cat/uploads/20180216/2018\\_Arxiu\\_desencanaixat\\_Espai\\_Lectura\\_publica\\_eng\\_1a.pdf](http://www.macba.cat/uploads/20180216/2018_Arxiu_desencanaixat_Espai_Lectura_publica_eng_1a.pdf) et [www.macba.cat/uploads/20180423/Bibliography\\_Queer\\_diasporas\\_and\\_colonialism\\_eng.pdf](http://www.macba.cat/uploads/20180423/Bibliography_Queer_diasporas_and_colonialism_eng.pdf) et [www.macba.cat/uploads/20180605/Bibliography\\_Living\\_without\\_permission\\_web\\_eng.pdf](http://www.macba.cat/uploads/20180605/Bibliography_Living_without_permission_web_eng.pdf) [5 février 2019].

<sup>17</sup> Nous avons composé un collage monumental, à partir d'extraits de textes de loi, de coupures de journaux et de manuels de médecine, illustrant les discours dominants autour de la production et de la stigmatisation de la déviance et des pathologies. Par-dessus, nous avons disposé des livres présentant des prises de position dissidentes ou militantes, des théories déviantes et ou encore de la littérature « *lowlife* ». Les livres prenaient ainsi possession de l'espace visuel des discours dominants, révélant à la fois leur inefficacité et leur persévérance.

<sup>18</sup> Halberstam, J. (2011). *The Queer Art of Failure*. Durham et Londres : Duke University Press. Traduit par Egales (2018).

<sup>19</sup> Les livres de Jack Halberstam n'ont à ce jour pas été traduits en français. NdT.

Certaines histoires, comme les récits d'exil, ne laissent pas de traces matérielles. C'est pourquoi nous avons décidé de leur consacrer une part de ces activations, pour leur offrir une place – bien qu'éphémère – au sein de l'exposition. C'était le cas de l'activation intitulée *Living Library* [La bibliothèque vivante], organisée en collaboration avec l'association ACATHI<sup>20</sup>, qui a transformé l'exposition en scène d'où ces expériences étaient racontées au public par ceux-elles qui les avaient vécues. Cette activité rappelait que, dans le domaine des dissidences sexuelles, les corps des vivant·e·s sont les meilleurs dépositaires de la mémoire.

Enfin, nous avons enregistré les histoires personnelles et collectives des gardien·ne·s de certaines des archives barcelonaises. Nous avons mené des entretiens qui ont ensuite été rendus publics dans l'exposition<sup>21</sup>, pour apporter un éclairage supplémentaire aux matériaux présentés et inclure les récits de ceux-elles qui avaient matériellement permis leur conservation. Que racontent les matériaux issus des luttes de dissidence, et qu'advient-il des récits qui ne seront jamais enregistrés ? La parole joue un rôle essentiel dans la préservation de ces récits<sup>22</sup>, c'est pourquoi nous n'avons cessé d'insister pour qu'ils soient inclus dans *l'Arxiu desencaixat*, comme un geste critique à l'égard de formes plus hégémoniques et afin de cultiver une archive à la fois affective et rebelle.

Dans l'ensemble, les activations ont fait ressortir certaines facettes des matériaux qui ne faisaient pas nécessairement partie des documents eux-mêmes : des histoires interconnectées, des biographies, des matériaux parallèles, des voix et des performances.

## Des futurs disloqués

Nous avons commencé cet article en nous demandant s'il était possible de tordre la norme *straight* des archives, et comment le regard hétéronormatif se manifestait dans la construction mémorielle. Dans une certaine mesure, cette question a influencé tout notre processus de travail. Pour nous, le terme *straightness* désigne « une forme hégémonique de connaissance qui affecte notre interprétation de nos corps et nous empêche de les imaginer ou de les vivre d'une quelconque autre manière »<sup>23</sup>. En ce sens, l'hétéronormativité, qui

<sup>20</sup> L'ACATHI est une association barcelonaise qui travaille depuis 2002 autour de questions liées à la migration, à l'asile et aux populations LGTBI+.

<sup>21</sup> Nous avons mené des entretiens avec Muntsa et Mercè Otero Vidal (Ca La Dona) ; Jordi Samsó et Pierino (Casal Lambda) ; Àlex Brahim ; et Estel Fabregat et Marta Vega (MACBA). Tous les entretiens sont disponibles via le lien suivant, [en ligne], [archive.org/search.php?query=subject%3A%22arxiudesencaixat%22](https://archive.org/search.php?query=subject%3A%22arxiudesencaixat%22), [5 février 2019].

<sup>22</sup> Boyd, N.-A. et Roque Ramírez N. H. (2012). *Bodies of Evidence: The Practice of Queer Oral History*. New York: Oxford University Press.

<sup>23</sup> Flores, V. (2015). «El reto de des-heterosexualizar la pedagogía». In: *La escuela como productora de identidad: desafíos de una educación sexual integral no heteronormada*, 1-9. Buenos Aires. p. 4.


affecte toute institution, détermine aussi les modalités de reconnaissance et d'administration de la mémoire.

La neutralité – qui caractérise la science, la construction du savoir, ainsi que la gestion des archives institutionnelles – restreint l'éventail possible des manières de lire les dissidences sexuelles, en occultant les effets politiques et épistémologiques de cette « mise à distance de son corps et de celui des autres, et de la présupposition selon laquelle l'hétéronormativité incarnerait la neutralité en réduisant volontairement le corps au silence et à l'invisibilité »<sup>24</sup>. « La pensée straight »<sup>25</sup> catalyse des formes de subjectivation et des épistémologies. Certaines expérimentations et expériences peuvent les contrecarrer en rejetant cette neutralité. C'est ainsi que la plupart de ceux-elles d'entre nous ayant contribué à l'*Arxiu desencaixat* revendiquent leur appartenance à la communauté des dissidences sexuelles, de par leur engagement direct avec les archives et leurs matériaux. Cela nous a donné la sensibilité nécessaire pour reconnaître l'importance des gardien-ne-s de ces mémoires, et de rendre une sorte d'hommage aux formes personnelles et émotionnelles de soin apportées à ces matériaux, à travers des gestes qui entrent en tension avec le travail des conservateur-ric-e-s de musée.

D'un point de vue pédagogique, et en tant que méthodologie de recherche collective possible, notre expérience dans l'*Arxiu desencaixat* pourrait se poursuivre à l'avenir, dans notre propre contexte et au-delà. Bien qu'il s'agisse d'un processus situé, inscrit dans un lieu et une temporalité spécifique, nous pensons que notre expérience a produit des outils pour faire face à la nécessité de poursuivre la distorsion des normes *straight* qui dominent encore les nombreuses formes de connaissance, de remémoration et de construction de nos propres histoires.

<sup>24</sup> Flores, V. (2015). *op. cit.*, p. 3.

<sup>25</sup> Pour Monique Wittig, la « pensée straight, ou hétéronormativité, est un régime politique et un contrat social ». Elle développe cette idée en détails dans Wittig, M. (1992). *The Straight Mind and Other Essays*. Boston : Beacon Press [traduit en 2001 sous le titre de *La pensée straight*, NdT]. Par ailleurs, on peut aussi comprendre l'hétéronormativité comme une invention coloniale vieille de 500 ans, lorsque le discours colonial s'est construit en opposition binaire avec les « sodomites » des Indes, afin de les désigner comme « autres » (Egaña, L. (2017). « Hago más traducciones que las malditas naciones unidas, de mierda ». In: Benzidan, K., Egaña, L., et Yos (Erchxs) Piña. *No existe sexo sin racialización*. Leticia Rojas et Francisco Godoy (éds.). Madrid: Self-published, pp. 64-74. pp. 67-68)).



**« ...DES RÉSEAUX  
DE SOLIDARITÉ QUI  
PUISSENT ÊTRE DES  
ALTERNATIVES À LA  
COMPÉTITIVITÉ... »**

# LE MASTER TRANS- PRATIQUES ARTISTIQUES SOCIALEMENT ENGAGÉES

## Vers une pédagogie féministe, sans condition et de la planéarité

*microsilions* (responsable du master TRANS-, HEAD – Genève)

Depuis 2015, le master TRANS- de la HEAD – Genève s'appuie sur les mots-clés *art – éducation – engagement*<sup>1</sup> et propose à ses étudiant·e·s un cadre pour penser et développer des pratiques artistiques socialement engagées (ci-après PASE).

Éléments-clés dans l'architecture du programme, des projets artistiques collectifs sont conçus et réalisés par les étudiant·e·s, dans la Cité, sur le long terme (durant les deux années de leurs études), en collaboration avec des associations, des institutions culturelles ou scolaires, des habitant·e·s d'un quartier donné ou d'autres groupes de personnes ne se définissant pas comme des artistes. L'action du master TRANS- dans le quartier des Libellules (en périphérie de Genève), qui est présentée plus loin dans cet ouvrage, est un exemple significatif de cette approche.

Les enseignements du master sont organisés autour de ces projets collectifs et contribuent à leurs différentes phases (recherche, conceptualisation, réalisation, analyse critique, diffusion...). Ces projets artistiques socialement engagés – traversés par un esprit DIWO (*Do It with Others*)<sup>2</sup> – soulèvent des questions complexes dont les réponses varient en fonction des contextes, des personnes impliquées et des conditions de production. Au sein de TRANS- le

<sup>1</sup> Le collectif *microsilions*, qui est responsable du master TRANS-, a été au préalable en charge d'un programme de formation continue à la Zürcher Hochschule der Künste nommé « Bilden – Künste – Gesellschaft » [former – arts – société] (2009-2014) qui était construit autour des mêmes problématiques.

<sup>2</sup> Terme apparu en 2006 – pour définir des pratiques artistiques qui déplaçaient l'esprit *Do It Yourself* des pratiques artistiques punk et numériques vers une approche plus collaborative, mettant à profit les nouvelles possibilités qu'offrait Internet – les artistes « network aware » qui le défendent entendent poser des questions politiques et éthiques qui dépassent de loin des questionnements liés au numérique, se demandant « comment les gens peuvent-ils s'organiser au mieux aujourd'hui et dans le futur, dans un contexte de crise économique et environnementale ». Furtherfield, « No Ecology without Social Ecology », in : Biggs, S. (2012). *Remediating the Social*. Bergen : ELMCIP, 2012. pp. 69-74. (traduction des auteurs), [en ligne], <https://www.furtherfield.org/diwo-do-it-with-others-no-ecology-without-social-ecology/>, [5 février 2019].

positionnement de chacun-e envers les notions de réciprocité, de communauté, de pluralisme, de collaboration ou de transformation se construit en dialogue avec les pairs, étudiant-e-s et enseignant-e-s. Les étudiant-e-s développent par ailleurs des pratiques artistiques personnelles construites autour de questionnements sociaux et politiques.

Par son approche, le master TRANS- tend vers (et promeut<sup>3</sup>) une pédagogie qui serait *féministe, sans-condition* et de la *planétarité*.

*Féministe* d'abord car remettant fondamentalement en cause les hiérarchies et oppositions binaires entre théorie et pratique, enseignant-e et enseigné-e, personnel et politique au profit d'une approche holistique, dialogique et nourrie par les expériences de chacun-e. Parce que le savoir et les projets émergent ici des échanges qui prennent place au sein d'une communauté d'apprenant-e-s, à partir des préoccupations de celles et ceux qui la constituent, la pensée collective (qui appelle à porter une attention à ses pairs) l'emporte sur une approche individualiste et le savoir *en devenir* sur les contenus fixés par avance, emballés en unités prédécoupées et mesurables.

Inspirée par les pensées critiques, anarchistes et féministes, la pédagogie du master TRANS- met en pratique la notion de *transpédagogie*<sup>4</sup>, soit l'action d'associer art et éducation pour créer des formes singulières d'échange et de production de savoirs. Les étudiant-e-s sont ainsi impliqué-e-s dans la conception même du programme par des séances de réflexions communes avec les enseignant-e-s et par le développement de leurs propres projets qui utilisent les ressources du master. Lors des cours, les dialogues entre étudiant-e-s et enseignant-e-s font émerger de nouveaux questionnements et de nouveaux discours qui sont ensuite expérimentés dans les autres formats du programme. Par ailleurs, certains enseignements – crédités – sont organisés par les étudiant-e-s elles-eux-mêmes, dans la tradition des séminaires auto-gérées et des auto-institutions<sup>5</sup>.

Cette pédagogie dialogique pratiquée dans les enseignements du master est ensuite mise en œuvre à un autre niveau : dans les échanges avec les groupes de personnes ne se définissant pas comme artistes qui s'engagent dans les projets collectifs. Dans un cas comme dans l'autre, elle vise à faire émerger une conscience critique par les moyens de l'art en ouvrant des es-

<sup>3</sup> Suivant l'idée de Carolyn M. Shrewsbury qui écrit à propos de la pédagogie féministe, que celle-ci « recherche in fine une transformation de l'Académie en indiquant des actions, aussi modestes soient-elles, que nous pouvons toutes et tous entreprendre dans nos salles de classe pour faciliter cette transformation. ». Shrewsbury, Carolyn M. (1993). "What is Feminist Pedagogy?". In: *Women's Studies Quarterly*, Nos. 3 & 4, pp. 8-16, pp. 9-10.

<sup>4</sup> Voir le texte de Pablo Helguera en page 148.

<sup>5</sup> De nombreux formats développés par des artistes dans les années 2000, prenant le nom de cours, de séminaires, voire d'universités (comme la CFU ou la WFSU) se positionnent comme des plateformes d'apprentissage auto-institutionnalisées. À ce propos, voir *microsilions*, « Auto-institutions : produire et échanger des savoirs en commun », in : Kihm, C. et Mavrikdorakis, V. (dir.) (2012). *Transmettre l'art. Figures et méthodes quelle histoire ?*. Les presses du réel, Dijon, pp. 241-259.

paces pour des échanges agonistiques<sup>6</sup> où peuvent s'affronter des conceptions de la société très différentes.

La notion de médiation culturelle, souvent évoquée lorsqu'on pense aux liens entre art et éducation est historiquement liée au master TRANS<sup>7</sup>. Cependant, loin de l'idée d'une *médiation culturelle* qui chercherait à rendre accessible un contenu culturel légitimé au plus grand nombre, la *médiation* pratiquée ici serait plus proche d'un *art des zones de contacts* au sens de Mary Louise Pratt, c'est-à-dire une stratégie développée à des endroits où se rencontrent, voire se confrontent, des conceptions différentes de la culture<sup>8</sup>.

Est également recherchée la production d'un savoir ancré dans la pratique et dans les expériences locales. La théorie et la recherche – nécessaires pour le développement d'une approche réflexive et autocritique des projets collectifs – sont abordées de manière située et en interconnexion avec la pratique. Ainsi, les outils de la *recherche-action* et de la *recherche par les moyens de l'art* sont favorisés, tant dans les travaux menés par les étudiants<sup>9</sup> que dans les travaux de doctorat<sup>10</sup> ou dans les mandats de recherche dont le master a la charge<sup>11</sup>.

Les projets développés par les étudiant-e-s doivent pouvoir l'être *sans-condition*, c'est-à-dire sans dépendre des forces économiques et politiques, sans être subordonnés à des questions d'employabilité ou de rentabilité. Pour Derrida, l'Université « exige et devrait se voir reconnaître en principe, outre ce qu'on appelle la liberté académique, une liberté inconditionnelle de questionnement et de proposition, voire, plus encore, le droit de dire publiquement tout ce qu'exigent une recherche, un savoir et une pensée de la *vérité* »<sup>12</sup>. Par conséquent, elle devrait s'opposer à un grand nombre de pouvoirs (étatiques, économiques, médiatiques, idéologiques, religieux et culturels) qui limitent la démocratie à venir. Les PASE, si elles doivent prendre en compte les conditions, se déployer à partir du contexte dans lequel elles prennent place, devraient également être pensées de manière inconditionnelle, comme le serait une action artistique expérimentale, [*échappant*] à toute gestion du savoir<sup>13</sup> – comme le dit Spivak à

<sup>6</sup> En référence à la pensée de la politologue Chantal Mouffe.

<sup>7</sup> Avant l'arrivée de *microsillons* en 2015, les étudiant-e-s pouvaient choisir entre deux cursus : *enseignement ou médiation*.

<sup>8</sup> Pratt, M. L. (1991). « Arts of the Contact Zone ». *Profession*. pp. 3–40.

<sup>9</sup> Tous les étudiant-e-s écrivent notamment une master Thesis en lien étroit avec leurs pratiques individuelles et/ou collectives.

<sup>10</sup> En partenariat avec le programme doctoral Architecture et sciences de la ville de l'EPFL, Mathilde Chénin, assistante du master TRANS– depuis 2017, travaille actuellement au sein du master TRANS– à une thèse de doctorat.

<sup>11</sup> En particulier la recherche (menée par Cécile Boss et encadrée par *microsillons* en 2017-2018) autour du projet de médiation « Passeuses et passeurs de Culture » au musée cantonal des Beaux-Arts de Lausanne.

<sup>12</sup> Derrida, J. (2001). *L'Université sans condition*. Paris : Galilée, p. 11-12.

<sup>13</sup> Spivak, G. C. (en dialogue avec Anne Verjus et Juliette Cerf) (2014). « Enseigner les humanités ». In : *Philosophie magazine*, 2014, [en ligne], [https://www.philomag.com/les-idees/enseigner-les-humanites-10643#\\_ftn14](https://www.philomag.com/les-idees/enseigner-les-humanites-10643#_ftn14), [5 février 2019].



propos de l'enseignement de la littérature – et non pas comme un service rentable ou efficace (en termes d'effet réel sur un groupe social ou en termes de plus-value symbolique).

La volonté d'inscription forte dans le local est articulée avec la construction d'un réseau – planétaire – d'*ami-e-s critiques* qui interviennent dans le master TRANS– de différentes manières (enseignements théoriques, workshops, conférences, expositions, rencontres...) <sup>14</sup>. Au-delà de l'étendue de ce réseau, la pédagogie du master se pense en lien avec la notion de *planétarité*, car elle entend articuler des actions réalisées localement avec une conscience d'être à la planète, c'est-à-dire une conscience d'exister dans un écosystème contenant de multiples autres systèmes de pensée et d'organisation, au-delà d'une vision globale qui aplatirait cette diversité au profit d'une structure unique (ignorant les conditions de nombreux subalternes), ou d'une approche internationale qui ne prendrait pas en compte la dimension transnationale de certains de ces systèmes <sup>15</sup>. Une telle approche demande une constante attention aux questions postcoloniales, intersectionnelles <sup>16</sup> et écologiques <sup>17</sup>. Elle appelle, là encore, à développer des réseaux de solidarité qui puissent être des alternatives à la compétitivité et à l'expansionnisme d'un modèle de pensée dominant. De plus, cette approche pousse à toujours prendre en compte, dans les différentes sphères d'action et de discours du master TRANS–, la position de privilège à partir de laquelle nous parlons. La pédagogie développée à TRANS– a pour but de développer et de soutenir une

<sup>14</sup> Sont notamment intervenus au Master TRANS– depuis 2015 : Mabe Bethônico (artiste-chercheuse), Bureau d'étude (collectif d'artistes), Kadiatou Diallo (artiste-éducatrice), Dias & Riedweg (artistes), Ruben Gaztambide-Fernandez (chercheur en éducation), Janna Graham (artiste et éducatrice, membre du collectif Ultra-Red), Pablo Helguera (artiste et directeur des programmes pour adultes au MoMA), Myriam Lefkowitz (artiste), Olivier Marboeuf (auteur, critique et curateur), Mathieu Menghini (historien des pratiques de l'action culturelle), Carmen Mörsch (chercheuse, ancienne directrice de l'Institut für Art Education à Zürich), Nils Norman (artiste), Sofia Olascoaga (curatrice), Nicolás Paris (artiste), Marie Preston (artiste), *Rester. Étranger* (collectif d'artistes), Gregory Sholette (artiste et théoricien), Tilo Steireif (artiste, professeur en didactique des arts visuels), Nora Sternfeld (professeure « documenta » à Kassel et membre du collectif de médiation critique trafo.K), Agnès Vannouvong (auteure), Mathilde Villeneuve (curatrice), *Wochenklausur* (collectif d'artistes).

<sup>15</sup> Spivak, qui propose le terme de « planetarity », écrit : « La pensée à l'échelle de la planète nous amène à embrasser une taxonomie inépuisable [...], incluant – mais pas à l'identique – tout l'éventail des vérités universelles humaines : l'animisme aborigène comme la mythologie blanche spectrale de la science post-rationnelle. Si nous nous imaginons comme des sujets planétaires plutôt que des agents globaux, des créatures planétaires plutôt que des entités globales, l'altérité demeure non-dérivée de nous ; elle n'est pas notre négation dialectique, elle nous contient, tout autant qu'elle nous rejette. » (traduction des auteurs). Spivak, G. C. (2003). *Death of a Discipline*. New York : Columbia University Press, p. 73.

<sup>16</sup> Penser en relation les formes d'oppression liées aux origines, au genre, aux orientations sexuelles ou au pouvoir économique est un défi particulier pour les pratiques artistiques socialement engagées mais ce questionnement devrait être au cœur de tout projet pédagogique.

<sup>17</sup> Isabelle Fremeaux, dans son texte « Après la séparation : utopie et écopédagogie », montre que *l'organisation universitaire, divisée en disciplines, en départements, en modules, en temps de travail, en compétences*, Le mythe moderne, encore prévalent, de *distançation avec le monde vivant*, rendent « quasi impossible de discuter (et encore moins d'expérimenter de façon sensible) les notions qui seraient nécessairement au cœur d'une compréhension écologique du monde [...] ». Fremeaux, I. (2013). « Après la séparation : utopie et écopédagogie », in : Valdès, L. (ed.), *Des utopies réalisables*, Genève : A-Type, 2013, pp. 109-117, p. 113.

communauté d'apprenant-e-s<sup>18</sup> (regroupant les étudiant-e-s bien sûr mais aussi les enseignant-e-s, les alumn-ae-i et les *ami-e-s critiques* mentionné-e-s plus haut) organisée comme un réseau solidaire. Dans un monde de l'art et un marché du travail de plus en plus compétitif et individualiste, la solidarité peut être une première réponse fondamentale et, concrètement, pendant et après leurs études à TRANS–, les étudiant-e-s forment des collectifs, joignent leurs désirs et ressources pour poursuivre leurs pratiques, pour entretenir leurs échanges et pour obtenir des bourses, des résidences ou des prix. Afin de rendre possible la formation d'une telle communauté (au sens d'un groupe multiple, complexe et ouvert qui produit des savoirs en commun), ainsi que de favoriser l'émergence des solidarités qui la traversent, le master TRANS– est un programme au sein duquel les étudiant-e-s de chaque volée partagent la quasi totalité des enseignements, construisant ainsi des références et des expériences partagées (projets collectifs, workshops proposés par des intervenants extérieurs, voyages d'étude...). La convivialité joue un rôle-clé dans ces échanges et ne se résume pas à des moments informels vécus en commun, au plaisir d'être ensemble, mais s'incarne surtout dans la recherche d'outils communs (plateformes internet cogérées, studios photos participatifs, dispositifs d'exposition collective mobile...), comparables à ceux de la *société conviviale* décrite par Ivan Illich<sup>19</sup> (voir cas d'étude sur les Libellules en page 115).

Le master TRANS– propose un cadre pour expérimenter une pédagogie singulière et conçoit les projets que ses étudiant-e-s, assistant-e-s et enseignant-e-s portent non pas comme des exercices mais comme de réels projets d'artistes engagés socialement. Comme *microsilons* le soulignait dans une conférence inaugurale intitulée *Entre deux chaises*<sup>20</sup>, si pratiquer une telle pédagogie dans le cursus officiel d'une école d'art peut sembler être paradoxal et inconfortable (nécessitant par exemple de penser d'autres formes d'évaluation des individus qui travaillent en collectif, d'autres manières de créditer des pratiques inspirées de l'autogestion ou d'inventer des manières d'adapter une logique de long terme sur une durée prédéfinie), il s'agit en réalité simultanément de repenser et de défendre l'institution en pensant de nouveaux arts de faire, en cultivant un *imaginaire social instituant*<sup>21</sup>.

<sup>18</sup> Faisant écho à l'idée de « Teaching Community » défendue par bell hooks. Voir : hooks, b. (2003). *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*, London : Routledge.

<sup>19</sup> Illich, I. (1973). *La Convivialité*. Paris : Seuil.

<sup>20</sup> Conférence à l'adresse du département Arts visuels de la HEAD – Genève, 19 septembre 2016.

<sup>21</sup> Pour le philosophe Cornelius Castoriadis, la notion d'imaginaire radical permet une compréhension non déterministe de l'histoire qui puisse considérer l'importance du surgissement imprévisible de nouvelles idées, de nouveaux types de comportement, des nouvelles règles sociales. L'un des aspects de cet imaginaire radical est l'*imaginaire social instituant*, qui permet de prendre en compte la nécessité d'une possible autoaltération des institutions en place par des collectivités humaines. Voir : Poirier, N., *Cornelius Castoriadis. L'imaginaire radical*. In : *Revue du MAUSS*, 2003/1 (n° 21), pp. 383-404.



**« ...OUVRIR UN  
ESPACE DE  
PROJECTION  
POUR  
CONSTRUIRE  
UNE IMAGE  
DE SOI  
DÉSIRÉE... »**

# LIBELLULES

## Actions du master TRANS- à l'Édicule Art'Lib, 2015-2018

*microsillons* (responsable du master TRANS-, HEAD – Genève)  
avec des citations des étudiant·e·s du master TRANS-.

Ce texte présente un cas d'étude qui se déploie de deux façons : comme un projet d'art socialement engagé et comme un projet pédagogique. Pendant trois années et demie, le master TRANS- Art, éducation, engagement, de la HEAD – Genève a été chargé de la programmation de l'Édicule Art'Lib, un espace culturel situé dans un quartier en périphérie de Genève : les Libellules.

Le quartier est organisé autour d'un immeuble unique qui accueille environ 1 200 habitants dans des appartements à loyers « très bon marché ». À ce titre, le lieu est connu pour concentrer les difficultés sociales, et le revenu par habitant compte parmi les plus bas du canton de Genève. À l'automne 2015, une rénovation générale de l'immeuble arrive à son terme et inclut la construction – au pied des appartements – de plusieurs « édicules » qui sont pensés comme des outils pour favoriser les échanges sociaux. L'un de ces espaces, l'Édicule Art'Lib, est géré par le département de la Culture et de la Communication de la Ville de Vernier (ill. 47). Dès le mois de janvier, le master TRANS- a donc pris en charge la programmation de cet édicule, un espace d'une cinquantaine de mètres carrés. Pour accompagner notre projet, nous avons reçu le soutien logistique et financier de la Mairie de Vernier ainsi que des Fondations Edmond-de-Rothschild.

C'est à partir de ce cadre, pris comme un outil à la fois pratique et réflexif, que TRANS-, un master qui s'intéresse aux liens entre art et société, va penser et développer des approches inédites pour lier programme d'études et projet culturel. Ainsi, les étudiant·e·s du master, mais aussi ses enseignant·e·s, intervenant·e·s, et de nombreux·ses acteurs·trices culturel·le·s locaux et internationaux, sont venu·e·s dans cet espace pour proposer des rencontres, des conférences dialogiques, des projections de films, des ateliers, des expositions, des échanges autour de l'art ou d'autre chose.

Dans cet espace culturel, nous avons défendu, dès le début, l'importance d'impliquer les habitants, les associations locales et l'école des Libellules, qui est adossée à l'immeuble. Nous souhaitons les convier à produire avec nous

mais imaginions aussi que l'espace pourrait accueillir l'organisation d'événements ou de contenus culturels complètement générés par les habitant·e·s.

L'Édicule Art'Lib, tel que nous l'avons envisagé, se voulait un *outil juste*, tel qu'Ivan Illich le décrit dans *La Convivialité*<sup>1</sup> : un outil qui puisse, dans la société, augmenter la convivialité plutôt que la productivité, favoriser le pouvoir d'agir de celui ou celle qui l'utilise plutôt que l'asservir. L'action s'est déployée au fil des mois, sans règle stricte ni méthode unique, avec le souci de le construire selon les désirs, les compétences, la disponibilité des acteur·rice·s en présence, institutionnels ou non : habitant·e·s et étudiant·e·s, visiteur·se·s et enseignant·e·s, associations et citoyen·ne·s, école et travailleur·se·s sociaux·les. Tous les formats proposés étaient totalement gratuits.

La dimension pédagogique de l'expérience s'appuie sur une confiance dans la capacité de chaque étudiant·e à trouver une façon de s'engager dans le contexte proposé – un quartier proche de Genève aux habitants riches d'histoires – mais aussi à se poser les questions nécessaires pour développer une approche complexe de leur action. Comment mettre en dialogue récits personnels et collectifs ? Comment peuvent se rencontrer des intérêts différents ? Comment prendre en compte les temporalités de chacun et se fixer un objectif commun, par les moyens de l'art ? Comment produire des échanges entre les habitants des Libellules et un public plus large ? Comment faire dialoguer différents répertoires de pratiques culturelles et d'images ? Comment faire pour produire des représentations qui dépassent les stéréotypes, que ce soit sur les *quartiers populaires* ou sur la culture et l'art contemporain ? Comment reconnaître et déconstruire ses propres privilèges ? Comment favoriser des formes de réciprocité dans l'échange ?

Ce texte retrace les actions, projets et événements qui ont animé l'Édicule Art'Lib, depuis notre perspective, en tant que responsables du master – et s'appuie sur le travail important, non seulement de conception et de mise en œuvre, mais aussi de documentation et de réflexion, réalisé par les étudiant·e·s du master TRANS-. Ponctuant le texte, des citations des étudiant·e·s<sup>2</sup> montrent la complexité des enjeux, des désirs et des affects dans une telle situation. Le principe directeur a été de ne pas s'imposer de formats et d'essayer par diverses propositions expérimentales d'inclure les habitant·e·s du lieu qui le souhaitent. Ainsi, en parallèle à des projets collaboratifs sur le long terme (sur la durée de l'action de TRANS- aux Libellules, 14 projets qui ont duré au moins 12 mois ont été développés), de nombreux événements, soirées ou projections de films ont été proposés, selon des impulsions des étudiant·e·s, des enseignant·e·s et des artistes intervenants

<sup>1</sup> Illich, I. (1973). *La Convivialité*. Paris : Seuil.

<sup>2</sup> Ces citations sont extraites d'entretiens menés par Marie-Avril Berthet, – chercheuse invitée à suivre le processus pédagogique aux Libellules – avec les volées successives d'étudiant·e·s du master TRANS.

du master et également, plus rarement, des habitant·e·s. Le principe d'hospitalité inconditionnelle<sup>3</sup> a été au centre de ces événements, qui ont permis de réunir un public varié, entre habitant·e·s du lieu, curieux·ses, ami·e·s et soutiens.

*Il manque des outils, des outils concrets. Bien sûr [il ne faudrait]  
pas non plus [que ce soit] une sorte de mode d'emploi...*

### **Pour une muséographie citoyenne**

Nous ne décrivons pas ici de façon exhaustive chacune des propositions mais essaierons plutôt de montrer, en nous appuyant sur quelques principes centraux, comment ce lieu a existé selon des modalités toujours repensées et a contribué à l'émergence de ce que nous nommons une *muséographie citoyenne*. Par ce terme, nous décrivons notre manière d'envisager l'édicule non pas comme un lieu qui devrait faire venir la culture légitimée par les institutions culturelles dans un cadre que l'on estimerait en déficit d'une telle culture, mais comme un lieu d'échange, de circulation entre des outils de la culture et des contenus émergeant de collaborations avec les habitant·e·s du quartier. Les seules utilisations de l'édicule comme lieu d'exposition furent pour présenter des projets en cours de réalisation dans le quartier ou pour faire un bilan rétrospectif intermédiaire des actions menées par le master TRANS-aux Libellules (exposition 2 ½ au printemps 2017).

*Valoriser leurs désirs, leurs intérêts, leurs cultures...  
ce qu'ils veulent ! Ça oui, ça m'intéresse.*

Nous avons fait avec les cultures qui étaient là, plutôt que suivre un modèle de démocratisation de la culture, cherchant à prendre en compte et à visibiliser les compétences présentes à la fois au sein du groupe d'étudiant·e·s et dans le quartier. Cela s'est avéré parfois difficile, nos invitations n'ont pas toujours rencontré le succès mais certains formats ont été l'occasion d'un partage et d'une production commune.

Parmi les ambitions qui étaient les nôtres pour cet espace culturel unique en son genre, certaines rejoignent celles de Thomas Hirschhorn lorsqu'il mettait en place en périphérie parisienne, à Aubervilliers, le *Musée précaire Albinet*. Sur un terrain à proximité de son propre atelier, l'artiste avait mis en place une construction temporaire qui avait servi de musée pendant quelques mois et accueilli des « chefs d'œuvre de l'art moderne et contemporain ». En

<sup>3</sup> En référence à Jacques Derrida, voir : Derrida, J. & Dufourmantelle, A. (1997). *De l'hospitalité*. Paris : Calmann-Lévy.

partenariat avec le Centre Pompidou, une série d'œuvres d'artistes « dont l'utopie était de changer le monde »<sup>4</sup> : Malevitch, Mondrian, Duchamp, Le Corbusier, Beuys et Dali avaient été exposées. Plutôt que se contenter d'amener cette culture *légitime* dans ce quartier, l'artiste cherchait à créer un espace d'échange et de réflexion contextualisée, à partir de ces œuvres. Il avait notamment invité une dizaine de jeunes à suivre une formation pour leur permettre ensuite de prendre en charge l'installation des œuvres dans le musée et la gestion du lieu. Il avait également mis en place de nombreux ateliers et conférences.

Le Centre for Possible Studies, un projet satellite de la Serpentine Gallery de Londres démarré en 2008 sous l'impulsion de Janna Graham, propose un autre modèle d'intrication entre un lieu culturel et un quartier, en interrogeant, sur le long terme, la question de la circulation des savoirs et de leur valorisation dans un lieu dédié à la production de discours. L'objectif énoncé du Centre for Possible Studies était la mise en contact des habitant·e·s du quartier autour du Centre, Edgware Road, avec des artistes en résidence, pour ouvrir la possibilité de mener des recherches autour de problématiques touchant directement à la vie quotidienne des habitant·e·s de ce quartier du centre de Londres où se côtoient les plus riches et les plus précaires, où les cultures sont multiples. Le projet du Centre for Possible Studies consistait ainsi autant à célébrer l'histoire d'un quartier et les expériences menées par ses habitant·e·s qu'à ouvrir un espace pour imaginer son futur. À la différence d'autres institutions muséales, les discours et les histoires produits, l'étaient par le biais d'un processus génératif engagé avec les habitant·e·s qui étaient aussi très largement les usager·ère·s des lieux.

Dans notre ambition de développer une muséographie citoyenne, nous nous sommes également inspirés du District Six Museum, une institution sud-africaine dont l'ambition est de conserver la mémoire des habitant·e·s expulsé·e·s d'un quartier et de construire un dialogue autour de la transformation urbaine en présentant des cartes du quartier, des témoignages sur la vie dans ses rues ou sur ses commerces, des recettes de cuisine qui rendent visible sa multiculturalité, etc.

Aux Lilas, dans la périphérie de Paris à nouveau, nous nous sommes également intéressés aux activités de l'espace Khiasma, que nous avons visité avec les étudiant·e·s à l'hiver 2015. Aujourd'hui fermé, l'Espace Khiasma, sous l'impulsion d'Olivier Marboeuf (qui a été un invité régulier aux Libellules) (ill. 52), était un lieu d'art et de rencontre inscrit dans le quartier et proposait, outre la production d'objets culturels variés, d'initier des projets artistiques qui

<sup>4</sup> Rencontre Internationales Paris/Berlin. Contemporary Moving Images, "Coralie Suard. *Jours tranquilles au musée précaire Albinet*", 2004, [en ligne], [art-action.org/site/fr/cat/sample.php?oeuvre=J63745&lang=fr](http://art-action.org/site/fr/cat/sample.php?oeuvre=J63745&lang=fr), [5 février 2019].

s'intéressaient à la participation des habitant·e·s, à l'autogestion et à l'invention collective de moments communs.

Dans ces trois exemples, l'articulation entre centre et périphérie, entre institutionnel et informel, entre exposition et recherche, entre artistes et citoyens, entre temporalités courtes et longues a été pour nous une source d'inspiration.

Concernant l'Édicule Art'Lib, évoquer une *muséographie citoyenne* nous permet d'articuler deux termes répondant à des dynamiques différentes : d'un côté le musée, qui évoque l'institution et sa légitimité, avec ce que cela implique de fixité et de physicalité ; de l'autre la pratique de la citoyenneté, pensée comme un processus, une circulation.

*Moi, je pense que c'est une histoire de confiance.  
Il faut aussi se faire confiance.*

### **De la représentation à l'autoreprésentation**

L'une des missions que nous avons attribuée à cette *institution en devenir* a été celle de produire d'autres représentations du quartier et de ses habitant·e·s. Cette idée a été au cœur de plusieurs de nos projets. Nous nous sommes ainsi questionnés sur les représentations différentes – c'est-à-dire allant au-delà des images préconçues, journalistiques ou sociologiques – qui pouvaient traduire la vie d'un quartier comme celui des Libellules et de ses habitant·e·s.

Par exemple, au printemps 2015, le master TRANS- a proposé un concours photo, autour du thème de l'humour. L'un des buts de ce concours était d'initier un échange avec le plus grand nombre de personnes possible (notamment en proposant des ateliers photographiques gratuits) et d'observer quelles autoreprésentations émergeraient, en prenant un thème positif comme point de départ. La participation s'est révélée décevante et une autre approche a alors été imaginée par les étudiant·e·s TRANS- : l'installation pour quelques semaines d'un studio photo de quartier dans l'édicule (ill. 48-49). Les visiteur·euse·s, photographié·e·s devant un fond vert, choisissaient ensuite une situation dans lesquelles elle·il·s souhaitaient se voir représenté·e·s, grâce à un montage numérique. Il s'agissait d'ouvrir un espace de projection pour construire une image de soi désirée, plutôt que capter une situation subie.

Une exposition a ensuite présenté les productions réalisées dans le studio, en parallèle avec des informations sur l'histoire et l'utilisation contemporaine du studio photo populaire. Les photographies reçues lors du concours y étaient également présentées, mises en lien avec d'autres images. L'ensemble



de l'atelier a été géré par les étudiant·e·s, avec l'assistance d'Adrienne Domingos, jeune habitante du quartier, rémunérée pour l'occasion<sup>5</sup>.

À la suite de ce projet, *Mon quartier, ton quartier*, est développé par un groupe d'étudiant·e·s afin de poursuivre la réflexion sur l'autoreprésentation initiée avec le studio photo, en la déplaçant dans les lieux de vie des enfants du quartier. Louise Baillat, Arthur Miffon, Céline Privet et Sanja Vuckovic ont ainsi invité une classe de 7-8<sup>e</sup> de l'école primaire des Libellules<sup>6</sup>, à concevoir avec eux des images de leur quartier mêlant imaginaire et réalité. Les étudiant·e·s se sont inspiré·e·s du savoir-faire de l'enseignant, M. Urfer et de certaines de ses méthodes (notamment la réalisation de romans-photos), pour concevoir une série d'étapes qui ont mené à la réalisation de photographies où les élèves se mettaient en scène dans des événements surréalistes qui seraient arrivés dans leur quartier (ill. 50). Tout d'abord, des repérages d'endroits importants dans le quotidien des enfants et des expérimentations autour de la notion de cadrage ont été réalisés. Ensuite, par petits groupes, des scénarii qui pourraient prendre place dans les lieux identifiés (en incluant des éléments imaginaires) ont été écrits. Dans un deuxième temps, les enfants ont mis en scène leurs histoires et les ont photographiées sous la supervision des étudiant·e·s (ill. 51). Finalement, les étudiant·e·s ont pris en charge la post-production et organisé une exposition à l'édicule, où les photographies ont été présentées, accompagnées d'un livret décrivant l'ensemble de l'expérience. Chaque enfant a reçu un tirage des images qu'elle ou il a participé à réaliser et les tirages grand format présentés dans l'exposition ont été donnés à l'école où ils sont présentés aujourd'hui encore.

Un autre projet, le *Pictomaton* (ill. 60), a également été développé dans le but de changer les représentations du quartier. Ses instigatrices, Alice Izzo et Lomée Mévaux ont invité plusieurs dessinateurs·trices à réaliser des portraits dessinés de ses habitant·e·s, dans une structure mobile, allant à leur rencontre à la manière d'un écrivain public. Les artistes étaient conviés à prendre place à l'intérieur d'une cabine sur roues qui empruntait sa forme au classique photomaton. La transparence de l'une des faces de la cabine permettait au *portraitiste* de voir son modèle assis·e en face de lui, isolé·e de l'extérieur par un rideau, dans une zone d'intimité. La dessinatrice ou le dessinateur se trouvait face au modèle, dans son immédiate proximité et réalisait en quelques minutes – dans différents lieux du quartier – un portrait signé qui était offert au modèle.

Enfin, sur le constat que les enfants et les familles se sentaient plus clairement concerné·e·s par les projets que le master TRANS – proposait que les

<sup>5</sup> Nous ferons régulièrement appel à de jeunes habitants du quartier pour aider, tout en étant rémunérés, à la réalisation des projets réalisés aux Libellules.

<sup>6</sup> Les élèves avaient entre 10-11 ans.

autres groupes, un collectif d'étudiant·e·s qui a pris le nom de Fanz Lib' (Sandrine Balli, Kelly Cavadas, Greg Clément et Milly Saugy) a investi le format du fanzine, comme moyen de toucher les adolescents. En collaboration avec l'artiste bédéiste genevois Olive, qui a inventé le personnage d'Eddy Kull, bientôt accompagné d'Edith, tou·te·s deux porteur·euse·s des réflexions et des questionnements du collectif, deux éditions du Fanz'Lib verront le jour (ill. 61). Réalisée lors d'ateliers qui ont eu lieu le soir, cette autopublication a permis de tracer un portrait fictionnel du quartier, d'y déployer une histoire et des personnages qui ne sont pas *inspirés de fait réels* et démontre qu'on peut créer de la fiction à partir de son contexte quotidien. Tirée à 100 exemplaires, cette microédition a été distribuée de main en main, permettant de nouvelles rencontres avec les habitants.

### **Circulation(s)**

La notion de circulation a été au cœur de l'action de TRANS- aux Libellules, tout en long des projets : circulation entre les pratiques et intérêts des étudiant·e·s et ceux des habitant·e·s, entre des formes de cultures légitimées et des productions populaires, entre des groupes venant du centre de Genève vers les Libellules pour fréquenter l'édicule et les habitant·e·s du quartier, entre habitant·e·s invité·es dans le cadre des projets à se déplacer vers Genève et des institutions culturelles hôtes.

Le projet *Lost & Found* est une bonne illustration de cette circulation à différents niveaux : il a produit une série d'allers-retours entre les Libellules et le musée de l'Ariana et il a mis en avant les trajectoires que l'on peut dessiner à partir des objets perdus ou trouvés à différents moments d'une vie. L'évocation de ces objets devient une métaphore des souvenirs qui jalonnent nos parcours individuels ou communs, dans une société de la migration : qu'a-t-on perdu et qu'aimerait-on trouver dans notre vie ? Partant des compétences présentes au sein du groupe, la céramique a été choisie comme médium pour matérialiser ces objets. Quatre étudiant·e·s du master TRANS-, Carisa Mitchell, Alexandra Nurock, Hugo Hemmi et Margrét Gyða Jóhannsdóttir, ont initié une collaboration avec la maison de quartier des Libellules afin d'entrer en contact avec ses nombreux·euses utilisateur·rice·s et d'impliquer les collaborateur·rice·s d'un lieu qui est essentiel à la vie du quartier. Un partenariat a également été mis en place avec le musée Ariana, avec la volonté de favoriser un dialogue entre la pratique amateur de céramique que les étudiant·e·s entendaient initier aux Libellules et l'expertise d'une institution genevoise spécialisée dans ce domaine.

Deux visites de l'Ariana et une visite du Bureau des objets trouvés de la ville de Genève ont été proposées aux habitant·e·s pour débiter la collabo-

ration et introduire le projet. Une cinquantaine de femmes qui suivaient des cours de français à la maison de quartier – ainsi que d'autres habitant·e·s dont de nombreux enfants et les médiatrices de l'Ariana – ont participé à ces sorties. Un bus au départ des Libellules a été affrété spécialement pour l'occasion. Un atelier de production de céramique a ensuite été ouvert dans les locaux de la maison de quartier (ill. 53-54). Une cinquantaine de personnes y ont produit des objets (plus de 200 au total). Ces objets ont ensuite été cuits dans l'atelier du CERCCO, à la HEAD – Genève.

Une exposition sur le projet a finalement été présentée à L'Ariana : dans un dispositif imaginé par les étudiant·e·s, constitué de deux grandes vitrines, les objets étaient triés en catégories évoquant celles d'un bureau des objets trouvés (ill. 55). Un poster listait tou·te·s les participant·e·s et un dépliant donnait des informations sur les étapes du projet. Lors du vernissage – avec buffet réalisé par les usagères de la maison de quartier et DJ – le ministre de la Culture de la Ville de Genève, Sami Kanaan, louait l'importance du projet à la fois comme entreprise de médiation culturelle ouvrant le musée à de nouveaux publics et comme action sociale. Efreem Ukbagebriel, Rabi André et Madhi Akbari, trois jeunes habitant·e·s des Libellules qui ont participé aux différentes étapes de production ont pris en charge plusieurs visites guidées publiques<sup>7</sup>.

Étudiant·e·s en deuxième année du master TRANS–, Fanny Badaf, Mathias Good, Marie-Sabine Reber et Luisa Veillon, ont décidé quant à elles-eux de travailler sur une circulation de proximité, puisqu'elles-ils se sont intéressé·e·s à la question des relations de voisinage. Elles-Ils sont partis du constat que l'accès à certaines informations pratiques et juridiques sur le logement n'était pas toujours aisé et ont décidé de produire et de distribuer un recueil d'informations à destination des habitant·e·s, à partir de leurs propositions ou questionnements. Le travail a pris la forme d'une brochure qui contenait à la fois des informations sérieuses et directement utiles (numéros d'appels d'urgence, règlements liés à la pollution sonore, marche à suivre en cas d'attaque de punaises de lit...), des conseils sur la vie dans la région genevoise (où sortir, où trouver une bibliothèque, où pratiquer une activité sportive...) ainsi que des informations ou *trucs et astuces* plus inattendus (comment installer un ruche, parquer une roulotte, refroidir une bouteille en 15 minutes...).

L'idée de circulation sera également au centre d'un projet développé en collaboration avec deux autres entités : la Haute école de travail social et La Marmite, une association qui défend un accès à la culture pour toutes et tous. Les étudiant·e·s du master TRANS– et une quinzaine d'étudiant·e·s de la HETS (avec leur enseignant Mathieu Menghini) ont travaillé ensemble autour de la notion de mouvement en participant tout d'abord à une série de

<sup>7</sup> Certains d'entre eux seront par la suite engagés par l'institution pour d'autres mandats de médiation.

rencontres organisées par la Marmite : discussion avec Chantal Jaquet, philosophe, auteure d'un ouvrage questionnant la mobilité sociale des *Transclasses* (2014) ; visite au musée d'Art et d'Histoire de Neuchâtel pour y découvrir les Automates (1767-1774) de Jaquet-Droz et leurs mouvements programmés ; discussion autour du film *Trafic* (1971) de Jacques Tati ; visite à la Comédie de Genève pour y voir la pièce de Samuel Beckett, *La Dernière Bande* (1960) où il est question de mouvements de la mémoire et des souvenirs accumulés au fil d'une vie.

Le groupe-classes, était baptisé *Groupe Galilée* en hommage au célèbre astronome toscan qui invita à reconsidérer la mobilité propre de la Terre dans la course des astres et, ainsi, à troubler l'ordre du monde.

À partir de ces réflexions, cristallisant l'évolution des sentiments et des représentations du *Groupe Galilée* relativement à la thématique du mouvement et réinvestissant les étapes du parcours de façon poétique, les étudiant·e-s du master TRANS- ont réalisé une série de marches expérimentales, ensuite transformées en protocoles pour qu'elles puissent être réalisées par d'autres.

Une exposition (dont le commissariat a été assuré par Alice Izzo et Lomée Mévaux, alors alumnae du master TRANS-), en retraçant les différentes étapes de l'échange, abordait la problématique des mobilités, dans un quartier où la thématique de la mobilité sociale est particulièrement sensible. Pour aller plus loin, une journée d'échanges autour de la mobilité intitulée *Libellules – Circulations* a été organisée le 24 avril 2018. Pendant cette journée, les invitées – Ghislaine Heger (vidéaste et photographe travaillant sur des questions liées à l'aide sociale), Marie Preston (artiste travaillant avec des personnes qui ne se définissent pas comme artistes), Mathilde Villeneuve (co-directrice artistique des Laboratoires d'Aubervilliers) – ont présenté leurs expériences et réflexions sur des projets réalisés dans des zones dites périphériques – et les étudiant·e-s TRANS-, les projets qu'elles-ils ont mené aux Libellules. Un concert donné par un groupe de musicien·ne-s du quartier a clôturé la journée.

### **Convivialité(s)**

Essentielle dans la relation aux habitant·e-s des Libellules, la notion de convivialité a également été un élément important de l'éthique que nous avons souhaité déployer. Ainsi, si nous avons cherché à donner une visibilité au lieu, à le mettre en lien avec d'autres, il était également primordial d'inscrire cet espace dans la vie du quartier et de ses habitant·e-s. Nous avons ainsi été amenés à organiser des moments de célébration et de fêtes, ou à y prendre part, telles que l'inauguration des Nouvelles Libellules (qui donnera l'occasion de réaliser un graffiti géant et collectif sur les murs intérieurs de

l'édicule) ou la *Fête des Voisins*, que nous accompagnerons de moments de *dessin public* ou de *collage collectif*. Comment se donner des occasions d'être ensemble par le biais d'une proposition artistique et interroger ainsi nos habitudes sociales et culturelles? Cette question sera notamment abordée par des étudiant-e-s qui imagineront des dispositifs à la fois simples et réflexifs, comme ce fut le cas avec *Pop Queen* (ill. 58). Imaginé par une étudiante anglophone, Carisa Mitchell, le projet interrogeait sa position d'artiste et la notion d'art engagé, mais aussi sa difficulté à aller à la rencontre de l'autre et à entrer en dialogue, son français étant encore hésitant. L'étudiante préparait et offrait des popcorns pour tenter de briser la glace, créant le cadre minimal mais nécessaire à une rencontre conviviale. Elle donnait à chaque visiteur, en plus d'un sachet de popcorn sur lequel figurait la phrase *I am making art*, un questionnaire sur ses goûts.

S'il n'est pas toujours évident d'amorcer un dialogue quand on vient d'horizons différents, l'objet culturel peut favoriser le partage. Nous avons ainsi régulièrement demandé aux invité-e-s du master TRANS- de faire une proposition à destination des habitant-e-s des Libellules et des utilisatrices-teurs de l'édicule, que ce soit une performance autour de la pratique du *Blackface*, comme l'a fait Olivier Marboeuf<sup>8</sup> ou une sélection de vidéos d'artistes faisant partie de la collection du Macval, comme l'a proposé Stéphanie Ayraud<sup>9</sup>.

Emilie Bujès, alors curatrice vidéo et programmatrice de *Vision(s) du Réel* de Nyon (festival qu'elle dirige aujourd'hui), et Pauline Julier, réalisatrice, ont été invitées à construire à deux une programmation vidéo pour Art'Lib. Elles ont privilégié les moyens métrages de jeunes réalisatrice-eurs qui, présent-e-s dans la région, ont pu venir parler de leur travail et partager leur expérience. Chaque projection était suivie d'une discussion autour d'une collation. Ces soirées sont un bel exemple de la rencontre possible entre les habitant-e-s du quartier et des act-eur-ric-e-s de la scène culturelle genevoise. Ainsi, les films d'Aude Sublet, Basil Da Cuhna, Karim Sayad ou Mari Alessandrini ont, dans ce cadre, trouvé une autre résonance que dans celui d'un festival spécialisé.

La convivialité est également traduite dans la façon dont l'édicule lui-même est aménagé. Selim Boubaker, étudiant TRANS-, va ainsi développer un mobilier spécifique pour rendre l'espace plus accueillant. Les premiers éléments réalisés sont quatre tables, des objets simples qui invitent au partage : s'asseoir en face de quelqu'un et oser la discussion, le débat, c'est déjà créer l'échange. L'une des tables permet de jouer aux échecs tandis que les autres sont utiles dans les différents moments de la vie du lieu.

<sup>8</sup> Voir ci-dessus.

<sup>9</sup> Responsable des publics du musée d'Art contemporain du Val-de-Marne.

## Échanger des savoirs

*C'est de la transmission... de la transmission de sensibilités à travers un langage commun, de références communes, de compréhension.*

Constitutive des intérêts du master TRANS– pour les pédagogies alternatives, les approches qui privilégient le dialogue et l'horizontalité, la question des possibles formes alternatives d'éducation et d'échanges pédagogiques va être débattue et expérimentée à de nombreuses reprises dans l'Édicule Art'Lib.

Philip Matesic, artiste invité par le master TRANS–, va par exemple mettre en place un format nommé *Each One, Teach one* aux Libellules avec les étudiant·e·s. Dans ce cadre, un apprentissage s'y est fait par tou·te·s et pour tou·te·s, de manière à la fois collective et croisée, selon les savoirs présents dans l'assemblée. Les étudiant·e·s ont ainsi proposé à leurs pairs et aux visiteur·euse·s présent·e·s de s'initier au grec moderne, d'apprendre à cuisiner islandais, de faire des dessins schématiques ou d'apprendre à monter une ligne de pêche. Suite à ces trois jours d'échanges, les étudiant·e·s du master TRANS– développeront un programme où elle·il·s proposeront de mettre leurs intérêts et connaissances de domaines variés en partage. D'une soirée sur le tatouage à une après-midi autour de la technique du sténopé, les propositions fonctionneront comme des invitations auxquelles les habitant·e·s répondront de manière inégale, ce qui sera parfois vécu comme une forme de rejet des dites propositions.

En mai 2017, Chantal Küng, artiste et enseignante à la Zürcher Hochschule der Künste, nous a rendu visite avec sa *Mobile Classroom*, une grande – et lourde ! – boîte contenant tout un matériel (projecteur, livres, outils divers) nécessaire à donner un cours qui s'adapte à son contexte. Une balade avec la *Mobile Classroom* dans le quartier (ill. 63) a permis de donner un cours aux étudiant·e·s dans l'espace public et ainsi de reprendre le principe d'*Exploding School* cher au pédagogue anarchiste anglais Colin Ward<sup>10</sup>.

Un autre exemple de réflexion sur l'échange des savoirs a été l'intervention d'Isabel Guerrero, une étudiante du master, qui va demander à ce·lles·ux qui viennent à sa rencontre dans l'édicule lors de la Fête des Voisins 2016, quels souvenirs elle·il·s gardent de l'école. Les réponses seront inscrites sur des fiches qui viendront rejoindre les archives d'un musée mobile de l'Éducation, nommé *MURO*, dispositif qu'elle a construit avec des éléments de mobilier scolaire.

*Dans le cadre du master, on nous a appris à réfléchir aussi les modes de transmission. Et là, vraiment, on voit les mécanismes qui se mettent en place.*

<sup>10</sup> Ward, C. (1973). *Streetwork: The Exploding School*. London: Routledge & K. Paul.

L'échange de savoirs est aussi travaillé à travers différentes propositions d'ateliers ouverts aux habitant·e·s et à toute personne intéressée, formulées par les étudiant·e·s autour de différentes techniques : collage, graffiti, dessin, photographie, vidéo...

Lors de l'inauguration des édicules, le graffiti collectif réalisé a amené des enfants à faire part de leur intérêt pour l'apprentissage de la peinture à la bonbonne. Pour répondre à cette demande, Jean Oberson, un étudiant s'intéressant au *Street Art*, a alors imaginé et mis sur pied un atelier graffiti nommé *Pédagogie de la Cité*, en partenariat avec le service parascolaire de l'école des Libellules. Un travail autour de l'histoire et des techniques du *Street Art* a été réalisé, lors de séances hebdomadaires avec six filles et trois garçons d'une douzaine d'année, entre janvier en juin 2017, aboutissant à la réalisation de panneaux de bois sprayés présentés lors de la fête annuelle de l'école des Libellules (ill. 62).

*Cut & Paste* – un autre exemple de ces échanges – est un atelier libre autour du collage, initié par Yan Su et Laura Rivanera, deux étudiant·e·s aux pratiques artistiques différentes qui ont trouvé dans ce projet un territoire commun à partager. L'idée de départ était de trouver une manière d'entrer en contact avec les habitant·e·s et usager·ère·s du quartier des Libellules. Rapidement, les médias sociaux (notamment la plateforme *Meetup*, qui met en réseau des groupes d'intérêts communs) ont été utilisés pour élargir l'adresse et favoriser les échanges. Dans un atelier expérimental, le collage – technique simple à mettre en œuvre, ludique et accessible par tou·te·s – a été pratiqué. Après une demi-douzaine de séances où le travail individuel était privilégié, la réalisation d'un collage collectif a été proposée, produisant des jeux de territoires et d'attitudes, et menant à la production d'une composition de grand format (ill. 59).

Pour inscrire ces échanges et productions collectives de savoirs sur le long terme – convaincu·e·s qu'une réelle action dialogique implique de prendre le temps – nous avons aussi cherché à favoriser une régularité dans les activités proposées dans l'Édicule Art'Lib. Ainsi, pendant un semestre, Louise Bailat, artiste et alumna du master TRANS–, s'est vu confier le mandat d'ouvrir l'espace tous les mercredis après-midi. Elle y a développé un atelier pensé comme un espace libre et ouvert à toutes celles et ceux qui désiraient venir dessiner. Plusieurs musées genevois ont prêté des objets de leur collection pour qu'ils puissent être dessinés, discutés ou servir d'inspiration, expérimentant ainsi une nouvelle forme de circulation.

Ensuite, c'est aussi en lien direct avec l'école primaire des Libellules que les étudiant·e·s du master ont pu expérimenter des formes d'échanges dialogiques avec des élèves. Laura Braillard, Elvira Fabregat, Bo Lee et Jeanne Martin-Taton, étudiantes en première année, ont mené un projet avec la

classe de 8<sup>e</sup> Harmos (11-12 ans) (ill. 65). Elles ont travaillé en dialogue avec l'institutrice de la classe et sous la supervision de l'artiste et enseignant Tilo Steireif, intervenant du master, pour imaginer une séquence menant à la réalisation par les élèves d'un ensemble de sérigraphies collectives représentant des changements que les jeunes aimeraient effectuer dans leur cour de récréation. Les séances ont permis d'articuler observation, dessins et discussions sur la relation que les jeunes construisent avec cet espace de l'école qui est à la fois une zone de liberté pour elles-eux et un territoire largement régulé par les adultes. Les dessins réalisés lors des séances ont été synthétisés dans trois posters qui ont été reproduits en de nombreux exemplaires afin que chaque participant·e·s de cette démarche collective puisse en conserver un.

Enfin, sous le nom collectif de *Libelol*, Giulia Ferrati, Louise Lafarge, Antoine Montessuit, Antoine Poudret et Magali Raspail ont développé une collaboration avec la maison de quartier des Libellules. Elles·Ils ont accompagné un projet de festival autour du jeu et, pour ce cadre, pensé un environnement et des ateliers qui sont venus, pendant la semaine qu'a duré le festival (au mois d'avril 2018) animer l'édicule et interroger le rapport que chacun·e pouvait entretenir avec le jeu, quel que soit son âge, notamment en récoltant des souvenirs de jeunesse dans des contextes culturels variés. *A posteriori*, les étudiant·e·s ont mené une réflexion sur la difficulté à travailler dans un contexte inconnu, comme l'était pour elles-eux le quartier des Libellules au début de l'expérience.

### Un lieu gigogne

Assurer la programmation d'un tel espace, sans public préexistant, posait d'emblée la question de son occupation, la question de notre capacité à faire vivre ce lieu dans la durée tout en en gardant les qualités d'expérimentation et d'adaptabilité nécessaires au cadre pédagogique du master et à une pratique artistique dite *engagée* (qui ne peut être totalement prédéfinie mais doit se recomposer en fonction des échanges initiés). L'occupation, au-delà de ce qui pouvait être fait pour animer l'Édicule Art'Lib, posait la question de la vision politique, éthique et sociale que l'on pouvait dessiner pour un tel lieu. Afin de garantir une certaine régularité dans les événements tout en répondant à ces aspirations, plusieurs propositions ont fonctionné, à l'intérieur du projet global, pendant quelques semaines ou plusieurs jours, selon le principe des poupées gigognes<sup>11</sup>.

C'est le cas du *Club*, en mai 2016, une proposition d'une étudiante, Cé-

<sup>11</sup> Suivant un principe légèrement différent, des invitations ont également faites par des étudiant·e·s à d'autres artistes. Ainsi, par exemple, le collectif *Macaco Press* a développé en 2016 une proposition autour de l'édicule en répondant à l'invitation d'Hugo Hemmi (ill. 57).



line Privet, qui s'est définie ainsi : « Club politique, philosophique, militant, club de lecture, night club ? Un lieu temporaire de rassemblement autour du mouvement des corps et de l'esprit, par l'échange, le côtoiement, la contemplation et l'action. » La scénographie imaginée mêlait transformation d'un espace (par son aménagement intérieur) et transformation sociale (l'espace devenait un lieu pour des échanges inédits). Ainsi, un environnement total a accueilli des acteurs culturels de différents champs à faire des propositions dans ce cadre. Pendant le mois qu'a duré *Le Club*, les événements qui étaient déjà programmés pour cette période se sont ainsi retrouvés *englobés* dans une installation immersive et dialogique. De plus, *Le Club* a accueilli le TU-Théâtre de l'Usine, qui a proposé un atelier d'autodéfense pour femmes, donné par Leila Talib, invité le collectif *Fish-tank* pour un atelier « manchettes de journaux » ou encore ouvert une disco-kid pendant une journée, avec *Lunapark* à la programmation musicale (ill. 56). Là encore, les personnes du quartier, les ami·e·s, familles, collègues et des visiteur·euses venant de l'extérieur pour assister aux différents événements se sont rencontré·e·s.

En s'appropriant le lieu avec *On emménage...*, Alice Izzo et Lomée Mévaux, ont proposé une semaine d'ateliers menant à une co-construction artistique réalisée avec des objets récupérés. Chaque jour, un·e artiste était invité·e à parler de sa pratique et à proposer un atelier autour d'une technique particulière. Certaines contraintes étaient imposées : l'atelier devait se dérouler le temps d'une après-midi, être adapté à tous les âges, traiter de près ou de loin de la question de l'identité et, finalement, la conception de l'atelier devait être communément pensée avec les porteuses du projet lors d'une session en amont. C'est en suivant ces règles qu'une cabane en carton a été construite à l'intérieur de l'édicule. Chaque étape de sa réalisation a été discutée, du plan aux fondations en passant par le revêtement. Comme une incarnation du sentiment de groupe, le nid de carton s'est construit jour après jour avec la contribution des participant·e·s. Les murs de la cabane ont servi de supports temporaires aux autres productions artistiques développées durant la semaine.

*Cette mixité entre des gens qui venaient parce que c'était accessible, que c'était dans le quartier et puis que ça occupait les enfants... et des gens qui, quand même, venaient de loin, parce que c'est pas un quartier qui est non plus hyper accessible...*

Le *Tipinema* est né de la volonté d'un groupe d'étudiant·e·s, Greg Clément, Isabel Guerrero et Laura Rivanera, de tester des formes d'échanges expérimentaux et de développer aux Libellules un atelier de cinéma pour produire des films avec les enfants du quartier. Afin de répondre à la difficulté de fonc-

tionner avec un système d'inscriptions trop figé, mais aussi à l'envie d'aller travailler au soleil, les étudiant·e·s impliqué·e·s sortaient de l'édicule avec 14 lambourdes de deux mètres, du scotch et du tissu (ill. 64). Ils tentaient alors – avec beaucoup de mal au début, ce qui est devenu une stratégie pour attiser l'intérêt des enfants et adolescents qui passent leur après-midi dans ce lieu – de construire un tipi à proximité d'une aire de jeu très fréquentée. Plusieurs enfants venaient alors les aider et la construction de cette structure expérimentale – pensée comme un lieu de rencontre, de projection et de production filmique – qui est devenue l'élément central des premières rencontres. Dans cette tente démontable et rapide à installer, des groupes déjà constitués (notamment par la biais de maisons de quartier) ont ensuite été invités pour visionner des extraits de films et produire des courts métrages (de manière cumulative, c'est-à-dire qu'un groupe pouvait reprendre le travail là où le groupe précédent l'avait laissé). À l'écoute des envies et des idées des enfants, l'équipe apportait son soutien technique pour produire des films sur place.

### **Déception et réinvention**

*C'est toujours assez décevant quand tu fais un truc et qu'il y a  
personne parce que des fois t'as bossé longtemps, ça t'a pris  
de l'énergie et du temps ...et en fait t'arrives et y a personne.*

Depuis le début de la collaboration entre le master TRANS– et la Ville de Vernier, l'équipe pédagogique a souhaité mettre en lien la démarche entreprise avec une réflexion sur la durée souhaitable et souhaitée d'une programmation générée par les impulsions d'un programme d'étude et de ses étudiant·e·s. Ainsi, il a été entendu dès les premières discussions que la présence de TRANS– devait permettre l'émergence d'une approche différente de ce qui avait été imaginé initialement par la Mairie de Vernier dans la conception de ce lieu culturel, une approche plus ancrée dans la vie locale et tournée vers des formes de coproductions ou de participations.

À l'approche de la fin du mandat, la discussion entre TRANS– et la Mairie de Vernier a abouti à l'idée que l'année académique 2017-2018 serait une année de transition et de réflexion sur la meilleure suite à donner à ce qui avait été amorcé depuis l'inauguration de l'espace.

Ainsi, en parallèle aux projets qui se poursuivaient, nous avons formulé un « appel à propositions » aux habitant·e·s des Libellules, afin notamment d'identifier d'éventuelles ressources internes au quartier qui pourraient être impliquées dans la gestion future de l'édicule. Chacun·e était invité·e à construire une proposition d'événement, d'exposition ou d'atelier dans l'édicule, pour une durée variable. Un budget était alloué à la mise en œuvre

de ces propositions. Cet appel rencontrera un très faible succès, puisque nous ne recevrons que deux propositions : une première pour une exposition de photographies et une seconde pour un concert de musique brésilienne. Même le noyau d'habitué·e·s qui s'est constitué au fil du temps dans le quartier n'a pas répondu présent, malgré nos invitations répétées. L'exposition ne verra finalement pas le jour, à la différence du concert qui rassemblera un public nombreux.

Si nous sommes déçus que notre appel n'ait pas suscité plus de propositions, nous y lisons aussi les limites d'une certaine forme d'adresse, trop large peut-être et sans doute intimidante à certains égards, pour qui ne se sent pas familier avec les codes de l'art et de la culture. Cette non-participation fait écho à la difficulté récurrente de mobiliser les habitant·e·s autour des projets proposés : si la participation a beaucoup varié d'un cadre à l'autre, il n'a jamais été aisé de rassembler un large public pour les projets *ouverts* (c'est à dire ne s'adressant pas à un groupe en particulier par le biais d'une institution existante), et ce indépendamment des modes de communication utilisés (de nombreuses pistes ont été explorées). Prévoir quelque chose, en faire la communication et ne pas rencontrer celles et ceux à qui l'on souhaitait s'adresser aura parfois provoqué une grande déception (et été la source de nombreuses réflexions) chez les étudiant·e·s et l'équipe enseignante. C'est seulement par la multiplication des actions et des formats, sur le long terme, que le public de l'édicule aura pu peu à peu se dessiner.

#### *Comment les solliciter alors que c'est chez eux ?*

Suite aux difficultés rencontrées lors de l'appel à propositions, l'artiste Marie Van Berchem sera invitée à pallier cette absence de projets des habitant·e·s par une proposition qui, sous le titre de *I'm trying to be coherent (and eat)*, consistait, pendant une semaine, à penser différentes stratégies de résistance au capitalisme par les moyens de l'art. Conçue comme une résidence de recherche sur le travail d'artistes invité·e·s, une installation a été développée tout au long de la semaine, au fil d'interviews que l'artiste a menées. Les questions se concentraient autour de trois pôles : rentabilité, visibilité et cohérence. Il en est ressorti que les jeunes artistes se sentent seul·e·s face à ces questions, autant par le manque d'échanges d'informations que par l'absence totale de discussions autour de ces notions durant leur formation. Les interviews sont donc devenues des moments d'échanges et d'entraide qui ont permis aux personnes interrogées et à l'artiste elle-même de se sentir soutenues, comprises et moins seules, ainsi que d'envisager la possibilité d'une émancipation de cette précarité à travers la mise en commun des expériences, des forces et des idées.

*On...re-questionne beaucoup, tout le temps – peut-être parfois un peu trop ?*

En tant que projet pédagogique du master TRANS-, la programmation de l'Édicule Art'Lib et plus largement les projets initiés dans le quartier des Libellules sont aujourd'hui terminés. En dialogue avec les différents partenaires du projet et afin de conserver le lien établi avec le quartier par le biais de l'espace Art'Lib tout en le faisant évoluer, une autre modalité de collaboration est actuellement mise en place. Avec le service de la Culture de Vernier, nous créons une commission mixte (Mairie de Vernier – master TRANS-, habitant·e·s et représentant·e·s d'associations des Libellules) qui sélectionnera des résident·e·s pour mener des projets culturels sur une durée de six mois. Un appel à projets sera lancé début 2019.

Cette expérience est rendue possible grâce à la durabilité des liens établis entre TRANS- et la Commune de Vernier, entre les étudiant·e·s du master TRANS- et les habitant·e·s des Libellules, entre l'édicule et son quartier.

La multiplicité des actions entreprises et à venir démontrent une volonté de maintenir l'édicule dans l'état d'une institution en devenir, un lieu qui puisse favoriser des positions expérimentales, complexes, multiples et non figées.

*Mais comment est-ce que ça peut être durable ?*



**« LES PROCESSUS  
RELATIONNELS SONT  
INTRINSÈQUEMENT  
DÉSORDONNÉS... »**

# À DUBLIN, UN MASTER EN TRANSITION

**Fiona Whelan** (coordinatrice associée du MA Socially Engaged Art and Further Education, National College of Art and Design (NCAD), Dublin, Irlande)

## Introduction - Un mot d'avertissement pour commencer

*Il était une fois un homme qui vivait en bordure d'un étang. Une nuit, il fut réveillé par un grand bruit. Il sortit dans l'obscurité et se dirigea vers l'étang. Guidé seulement par le bruit dans le noir, courant dans tous les sens, il ne cessait de trébucher et de tomber. Enfin, il trouva une brèche dans la digue, laissant échapper eau et poissons. Il entreprit de colmater la fuite, et ne retourna se coucher qu'après avoir fini. Le matin suivant, en regardant par la fenêtre, il fut surpris de voir que ses empreintes de pas avaient tracé la forme d'une cigogne sur le sol<sup>1</sup>.*

Dans son livre *Relating Narratives*, la philosophe italienne Adriana Cavarero se remémore cette histoire, narrée par Karen Blixen, qu'on lui a racontée lorsqu'elle était enfant. Cette histoire me paraît significative pour le champ des pratiques socialement engagées, et pour celles et ceux d'entre nous qui l'enseignent. Comme le remarque Cavarero, en citant Hannah Arendt, ce n'est pas tant « que la vie pourrait ou plutôt devrait être vécue comme une histoire, mais que ce qui doit être fait dans la vie le soit de manière à donner lieu à une histoire »<sup>2</sup>. Les personnes ayant des pratiques engagées et collaboratives sont bien souvent impliquées dans de multiples processus simultanés, qui ne peuvent être lus de manière linéaire. Les processus relationnels sont intrinsèquement désordonnés, ils se déroulent souvent en privé et mettent en

<sup>1</sup> Cavarero, A. (2000) [1997]. *Relating Narratives: Storytelling and Selfhood*. New York: Routledge, p. 1.

<sup>2</sup> Cavarero, A. (2000) [1997]. *op. cit.*, pp. 2-3.

jeu des relations de pouvoir complexes qui régissent aussi bien des groupes restreints que des économies politiques plus larges, où les processus de négociation simultanés vont bon train. Ces pratiques requièrent un certain degré d'assurance chez les personnes impliquées, en ce qu'elles ignorent où vont les choses, ou si une « cigogne » finira effectivement par apparaître.

Alors que le champ des pratiques socialement engagées s'est professionnalisé, il importe d'appliquer ces mêmes principes d'ouverture et de non-savoir à une méta-analyse de ces pratiques. De nombreuses définitions claires existent aujourd'hui pour décrire et catégoriser les approches pratiques, chacune avec son langage et ses caractéristiques propres : de nouvelles dénominations, de nouveaux cadres et de nouveaux financements ne cessent d'apparaître. Selon la théorie des mouvements sociaux, on pourrait dire que le champ de l'« art socialement engagé » est déjà sur le point d'entrer dans la phase terminale d'un processus comparable à un cycle de vie<sup>3</sup>. D'après la théorie des « quatre étapes » de Jonathan Christiansen, les mouvements sociaux « émergent » et « se coagulent » avant de passer par une étape de « bureaucratisation », après laquelle ils entrent en phase terminale de « déclin »<sup>4</sup>. Ce déclin peut se manifester par la répression ou la cooptation, aussi bien que par le succès d'un mouvement qui, tout en se perpétuant, se trouve atteint d'une sorte de *rigor mortis* et perd ses capacités de perturbation et de transformation<sup>5</sup>.

Alors que nous sommes submergé-e-s par les modes de contrôle et de gouvernance capitalistes, que les impératifs de gestion dominant de plus en plus l'enseignement universitaire et imposent leurs diktats à la connaissance<sup>6</sup>, notre principal défi pour former des personnes actives dans ce champ professionnel est de maintenir ouvert l'espace du non-savoir, et d'éviter de déterminer (c'est-à-dire de coloniser) le futur de la discipline depuis le présent. En gardant ces préoccupations à l'esprit, je vais maintenant présenter la trajectoire d'un cursus de second cycle en *Art socialement engagé et formation continue* situé à Dublin en Irlande, au National College of Art and Design (NCAD). Sur le point d'entamer sa troisième reconversion, ce cursus est actuellement en cours d'évaluation et d'évolution. Il a vu le jour sous la forme d'un diplôme de bachelor en Community Arts Education (2001-2013) avant de devenir, en 2013, un master en *Art socialement engagé + Formation continue*. Dans les années qui viennent, nous avons l'intention de remplacer la formation existante par un programme de

<sup>3</sup> Whelan F. & Ryan K. (2016). "Beating the Bounds of Socially-Engaged Art? A Transdisciplinary Dialogue on a Collaborative Art Project with Youth in Dublin, Ireland". In: *Field Journal*, Issue 4, Spring, [en ligne], <http://field-journal.com>, [5 février 2019].

<sup>4</sup> Christiansen, J. (2014). "Four Stages of Social Movements". In: *Sociology Reference Guide: Theories of Social Movements*. Pasadena: Salem Press, pp. 14-25.

<sup>5</sup> Whelan F. & Ryan K. (2016). *op. cit.*

<sup>6</sup> Hamey, S.M. et Moten, F. (2013). "The Undercommons: Fugitive Planning and Black Study". In: *Boundary 2: an international journal of literature and culture*. Research Collection Lee Kong Chian School Of Business, [en ligne], [http://ink.library.smu.edu.sg/lkcsb\\_research/5025](http://ink.library.smu.edu.sg/lkcsb_research/5025), [5 février 2019].

Formation continue indépendant et un nouveau master en arts visuels (dont le titre est à confirmer). Celui-ci est en cours de conception et se déploiera au sein de plusieurs départements du NCAD, avec une vision élargie et moins déterminée du champ des pratiques sociales. Le moment est donc bien choisi pour réfléchir aux apports critiques, aux valeurs et aux critères pédagogiques d'un cursus en plein changement.

### **Historique de la formation de deuxième cycle en pratiques socialement engagées du NCAD**

Cela fait près de 20 ans que le NCAD apporte son soutien aux étudiant-e-s de second cycle ayant des pratiques collaboratives et socialement engagées auprès de communautés locales. Depuis 2013, cette formation prend la forme d'un programme de master de deux ans en *Art socialement engagé et formation continue* (MA ASE+FC), hébergé par la *School of Education*. Centré sur les relations entre pratiques artistiques socialement engagées et pédagogie, ce cursus offre aux étudiant-e-s l'opportunité d'explorer deux domaines professionnels : « l'art socialement engagé, et l'enseignement au sein de la formation continue » (cursus professionnalisants proposés par les universités spécialisées, le programme Youthreach<sup>7</sup> et les centres de formation). Jusqu'à maintenant, le programme a attiré des profils variés, issus de parcours en arts visuels, photographie, film, design, pédagogie, travail social, animation, théâtre, urbanisme et sciences sociales, composant un environnement pédagogique transdisciplinaire.

Comme de nombreux autres programmes internationaux, le MA ASE+FC a vu le jour en réponse au développement du champ des pratiques collaboratives et socialement engagées, et des discours critiques l'accompagnant, aussi bien au niveau national qu'international. Bien que ce « champ » soit composé de pratiques extrêmement diverses et disparates, l'histoire de l'art social en Irlande, ainsi que l'héritage pluriel qui en résulte, résonnent tout particulièrement dans le cas de la création du MA ASE+FC et de sa position au sein de la *School of Education* du NCAD.

L'histoire des pratiques artistiques sociales en Irlande est riche. Au cours des années 1990 et 2000, celles-ci ont reçu un soutien durable de l'État, comme en témoignent les politiques culturelles, les financements et les commandes publiques, de même que les programmes pédagogiques qui ont vu le jour en même temps que le champ lui-même<sup>8</sup>. En 2001, un nouveau cursus d'un an baptisé *Community/Arts/Education* (GDip CAE), donnant droit à

<sup>7</sup> Youthreach est un programme du ministère de l'Éducation irlandais, destiné aux jeunes de 15 à 20 ans en décrochage scolaire. NdT.

<sup>8</sup> Hunt, N., Granville, G., Maguire, C. et Whelan, F. (2012). "Academy and community: The experience of a college programme in socially engaged practice". In : *International Journal of Education through Art* 8 : 3, pp. 271-285.



un diplôme de niveau bachelor, est créé au sein de la *School of Education* du NCAD, dans la lignée de l'évolution des pratiques artistiques et pédagogiques. La conception du GDip CAE a été influencée par la diversification des rôles et des pratiques chez les artistes travaillant dans des contextes sociaux et participatifs, alors qu'on assistait à l'époque à une évolution des pédagogies formelles et informelles ainsi que des formations artistiques dans l'enseignement supérieur<sup>9</sup>.

Premier cursus de deuxième cycle de ce genre en Irlande, le GDip CAE a développé, entre 2001 et 2012, des échanges critiques avec des acteur·trice·s issu·e·s de diverses disciplines, désireux·ses de s'investir, à travers leur travail, auprès de différentes communautés liées par un espace ou des centres d'intérêt partagés. Le GDip a permis de déplacer la focale initiale de la *School of Education*, centrée sur la formation des enseignant·e·s<sup>10</sup>, en s'intéressant aux idées et aux pédagogies radicales qui nourrissent de nombreuses pratiques artistiques sociales. Les tensions critiques et les défis éthiques de la collaboration et de la participation étaient aussi pris en compte. Les idées de citoyenneté, de communauté et de société civile étaient débattues depuis le point de vue de l'artiste-enseignant·e. Plus de 125 étudiant·e·s ont été diplômé·e·s du GDip CAE au cours des onze années d'existence du programme, dont le contenu n'a cessé d'être amendé et adapté conjointement aux évolutions clés du champ.

Le champ de l'art socialement engagé<sup>11</sup>, c'est bien connu, s'est progressivement bureaucratisé et, par voie de conséquence, dépolitisé<sup>12</sup>. Le sociologue irlandais Kevin Ryan pointe la transformation radicale de la langue du pouvoir au cours des années 1980 et 1990, en Irlande comme dans la Communauté européenne, et ses effets sur le mouvement de l'art social. Ce qui avait vu le jour comme un ensemble de pratiques profondément politiques, animées par les problèmes d'inégalité et les luttes pour l'égalité, a été reformulé en termes de défavorisation et d'exclusion sociale. On a alors prescrit, en guise de remède, l'inclusion sociale. Le modèle néo-libéral enjoignant de travailler pour pouvoir bénéficier d'aides sociales s'est imposé, et la participation est devenue scénarisée. Les luttes pour l'égalité ont été remplacées par des procédures gouvernementales destinées à « stimuler » et « responsabiliser » les individus et les groupes « défavorisés », soumettant le mouvement à un contrôle de plus en plus marqué<sup>13</sup>. Selon la théorie des quatre étapes évoquée plus haut, il s'agirait alors d'une période de déclin, où des pratiques auparavant indisciplinées se retrouvent gérées et contrôlées, jusqu'à perdre, dans certains cas, leurs capacités de perturbation et de transformation.

<sup>9</sup> Hunt et al, 2012. *op. cit.*

<sup>10</sup> Hunt et al, 2012. *op. cit.*

<sup>11</sup> Le texte original indiquait ici *community art*. NdT.

<sup>12</sup> Whelan F. & Ryan K. (2016). *op. cit.*

<sup>13</sup> Whelan F. & Ryan K. (2016). *op. cit.*

En 2011, alors que le GDip CAE fêtait son dixième anniversaire, notre équipe a entamé un processus d'évaluation et de réflexion autour du programme de second cycle existant, et a imaginé les bases d'une nouvelle formation qui répondrait à l'extension du domaine élargi des pratiques engagées, collaboratives, publiques et participatives ainsi qu'aux discours critiques émanant du champ de l'art et au-delà. Au même moment, en réponse aux accords de Bologne, le NCAD entreprenait la refonte de ses programmes pour créer des diplômes de bachelor (trois années d'études) et de master (deux années d'études) à la place de l'ancien modèle (quatre années / une année). Des changements significatifs ont aussi été apportés au secteur de la formation continue (FC) et de la formation professionnelle, qui s'est trouvé restructuré et rationalisé. Le Conseil de l'Enseignement irlandais a alors exigé que les personnes employées dans le secteur de la FC justifient d'une formation d'enseignement certifiée. Ce secteur de la FC reste un terrain privilégié pour de nombreux-euses artistes-enseignant-e-s aux pratiques créatives et éducatives informelles, qui travaillent auprès des adultes et des jeunes. C'est en réponse à tous ces facteurs que le master en *Art socialement engagé et formation continue*<sup>14</sup> est né en 2013, en lieu et place de l'ancien GDip CAE, devenant ainsi au sein du NCAD la deuxième itération d'une formation de second cycle pour ce domaine professionnel en pleine évolution.

### **Tour d'horizon du projet pédagogique du master en « Art socialement engagé et formation continue », NCAD (2013-2019)**

Fait unique en Irlande, le MA ASE+FC s'inscrit au cœur des échanges dynamiques entre pratiques artistiques socialement engagées, pédagogie et recherche, tout en incluant une formation d'enseignement certifiée pour celles et ceux qui souhaiteraient travailler dans le domaine de la formation continue. Trois générations d'étudiant-e-s se sont déjà succédées tous les deux ans au sein de ce master en ASE+FC depuis 2013. Les cours ont lieu deux soirs consécutifs par semaine à la *School of Education* située sur le campus principal du NCAD, en pleine ville de Dublin. Le programme attire d'ordinaire des étudiant-e-s venu-e-s de toute l'Irlande, qui font des allers-retours depuis leur lieu de résidence pour participer aux cours avant de rejoindre les contextes particuliers qu'ils-elles ont choisi pour développer leur recherche et leur travail de terrain.

Au début du programme, de nombreux-ses étudiant-e-s se présentent comme étant engagé-e-s dans au moins deux pratiques distinctes (par exemple l'art, la pédagogie, le travail social ou associatif). Il-elle-s s'emploient alors à explorer les relations entre ces différentes pratiques et les possibilités

<sup>14</sup> Le MA Socially Engaged Art + Further Education avait initialement été intitulé MA Socially Engaged Art (Further, Adult and Community Education) et fut par la suite modifié afin de mieux souligner son lien avec la formation continue.

ou les risques de les faire converger. Souvent, les étudiant·e·s qui arrivent en master ont construit des pratiques participatives au gré de commandes réalisées dans des temps courts, et souhaitent évoluer vers des modes de collaboration sur le long terme. Certain·e·s étudiant·e·s rejoignent le programme, fort·e·s d'une riche expérience artistique ou pédagogique, mais se sentent éloigné·e·s de la production de discours actuelle autour de leur domaine d'activité. D'autres sont de jeunes diplômé·e·s de bachelor, avec le désir d'approfondir leur connaissance de ce domaine.

Nos enseignant·e·s adoptent des méthodes pédagogiques actives et encouragent l'implication et la participation. Parmi les approches mises en œuvre, on trouve des cours magistraux, la modération d'ateliers, des lectures, des sorties sur le terrain et des expériences d'immersion dans des contextes déterminés. Nous insistons sur l'implication active et la responsabilité des étudiant·e·s dans leur apprentissage. Le document de présentation du programme met l'accent sur une méthode d'apprentissage qui demande aux étudiant·e·s d'effectuer des recherches, d'interpréter, d'analyser, de discuter, de débattre, de prendre position, de documenter et de décrire les modes de pensée et d'action à l'œuvre dans le champ de l'art socialement engagé et de la formation continue. Des modules donnant droit à 5 ou 10 crédits sont évalués successivement sur la base d'exposés, de devoirs rédigés et de travaux en groupe. Dans la dernière partie de la deuxième année, chaque étudiant·e mène ensuite un projet de recherche autonome dans le domaine de son choix, d'une valeur de 30 crédits.

### **Offre pédagogique du programme de MA ASE+FC**

Pour composer avec le territoire hybride de l'art socialement engagé et de la pédagogie, il faut une certaine compréhension des orientations respectives de ces deux disciplines, de leurs origines et de leur appréhension mutuelle, ainsi que de leurs modes de gouvernance et de leurs méthodes d'évaluation. C'est ainsi que le MA ASE+FC offre un aperçu exhaustif des coordonnées pratiques, théoriques, éthiques et pédagogiques sur lesquelles s'appuyer lorsqu'on s'intéresse aux croisements entre pratiques artistiques socialement engagées et pédagogie. En outre, les étudiant·e·s participent à des modules destinés à leur apporter les indispensables compétences pratiques dont il·elle·s auront besoin pour travailler dans des contextes sociaux ou pédagogiques, et bénéficient de cadres d'accompagnement pour la mise en pratique de leur apprentissage.

### **Semestre 1 (ill. 70)**

Au cours du premier semestre, les étudiant·e·s du MA ASE+FC sont d'abord introduit·e·s aux multiples généalogies qui constituent le champ des pratiques

socialement engagées. En mobilisant des pratiques issues de l'histoire de l'art ou qui lui sont extérieures, il-elle-s abordent des concepts clés, comme la société, l'esthétique, l'éthique, l'espace, le savoir et l'activisme, avec l'objectif d'appréhender certaines des dynamiques sociales qui nourrissent la pratique actuelle.

En même temps, il-elle-s participent à un module complémentaire, *Pédagogie et pratique*, qui prend comme point de départ la diversité des parcours, des savoirs et des expériences du groupe nouvellement constitué. Ce module comprend une sortie hors-les-murs de l'université : nous avons ainsi pu visiter le quartier du Rialto, non loin de l'université, le projet *Dublin Port - Port Perspectives* et le centre d'art North-55, qui met en place des projets d'art dans l'espace public en invitant des communautés divisées à collaborer, à la frontière de l'Irlande et de l'Irlande du Nord (ill. 71). Tout en se familiarisant avec le travail d'autres artistes et organisations, les étudiant-e-s sont amené-e-s à cerner et à porter un regard critique sur les motivations et les intentions qui sous-tendent leurs propres pratiques, et la façon dont elles opèrent au croisement de multiples domaines de savoir. Comme le groupe d'étudiant-e-s forme la matière première de l'apprentissage collaboratif, l'entraide est encouragée au cours de cette phase initiale. Le premier semestre pose ainsi les jalons critiques d'une pratique socialement engagée, afin d'aider les étudiant-e-s à situer leur propre pratique dans un cadre historique et idéologique plus large.

En parallèle, au cours du premier semestre, les étudiant-e-s suivent un cours retraçant l'évolution des théories de la pédagogie et de l'apprentissage, qui aborde notamment le comportementalisme, le constructivisme, l'apprentissage empirique, l'apprentissage en tant que transformation, les approches conversationnelles, l'apprentissage pour les adultes et la réflexion critique. Cette base théorique s'avère essentielle au moment où les étudiant-e-s entament leurs premiers travaux pratiques, soit cent heures d'enseignement dans un cadre de FC, auprès de cursus professionnalisants dans les universités locales, de programmes Youthreach ou de centres de formation associatifs ou de quartier. Par le passé, les étudiant-e-s ont ainsi pu donner des cours d'art à des personnes désireuses d'accéder à l'enseignement supérieur, ou enseigner au sein de programmes alternatifs certifiés pour les jeunes en décrochage scolaire. Des modules d'enseignement et d'apprentissage permettent aux étudiant-e-s de se familiariser avec la diversité du milieu de la formation continue et de l'apprentissage et d'acquérir les compétences, les connaissances et la confiance nécessaires pour faire face à l'évolution des contextes pédagogiques.

## **Semestre 2 (ill. 70)**

Les travaux pratiques d'enseignement en FC se poursuivent sur presque toute la durée du second semestre. En parallèle, les étudiant-e-s reçoivent

un cours de soutien qui leur apporte des compétences et des stratégies clés pour aborder l'enseignement et l'apprentissage dans le cadre de la formation continue, telles que procédures de planification de cours ou méthodes d'enseignement adaptées à des groupes d'apprenant·e·s divers. En même temps, les étudiant·e·s suivent un cours magistral qui aborde les valeurs de l'art socialement engagé. Le but est de leur fournir le vocabulaire critique et les outils méthodologiques nécessaires pour interroger la façon dont les projets d'art socialement engagé produisent différents types de contre-savoir et d'expérience qui remettent en question le discours néolibéral dont l'influence sur le paysage culturel et éducatif se fait sentir de plus en plus vivement. Il s'agit notamment d'examiner les rapports entre l'art socialement engagé et les politiques culturelles, le marché, l'espace public, le musée et ses collections, et l'archive, en s'appuyant sur des termes et des questions clés empruntés à ces domaines.

Les étudiant·e·s sont aussi encouragé·e·s à situer leur pratique en rapport avec des problématiques locales, nationales et globales. Là encore, il s'agit d'orienter les étudiant·e·s à travers un ensemble de contextes et de défis sociaux, pour s'interroger sur le rôle des pratiques créatives face à ces défis, en explorant les motivations et les manières dont différent·e·s acteur·trice·s impliquent d'autres personnes et influencent les idées. On apprend aux étudiant·e·s comment structurer leurs idées et formuler des projets pour candidater à des résidences ou à des financements.

### **Semestre 3** (ill. 72)

La deuxième année du programme débute avec une seconde expérience pratique, qui propose à chaque étudiant·e de s'immerger dans un contexte social ou auprès d'une communauté de son choix. Cela permet des expériences pédagogiques situées, complexes, interdisciplinaires et relationnelles, et met en valeur la responsabilité des étudiant·e·s. Les expériences choisies ont été diverses en fonction des étudiant·e·s, de leur niveau d'expérience, leurs motivations, leurs intérêts et leurs attentes pédagogiques. Certain·e·s ont pris le parti de contribuer au projet d'un·e autre artiste. Par exemple, en 2016, deux étudiant·e·s ont travaillé avec Suzanne Lacy, une artiste reconnue, autour de son projet *The School for Revolutionary Girls* au Musée d'Art moderne irlandais. Une autre personne est allée vivre et travailler bénévolement pendant une semaine au *Project Row Houses* au Texas (États-Unis), au cours de l'été 2014. Dans certains cas, les étudiant·e·s peuvent choisir de se repositionner au sein de leur lieu de travail ou de leur pratique, pour explorer une question qui leur tient à cœur en changeant de focale. D'autres ont décidé d'initier un nouveau projet ou une nouvelle recherche, parmi une communauté ou

une organisation spécifiques ou à travers de multiples sites thématiquement connectés. Ces expériences sont ensuite analysées et approfondies dans des devoirs écrits ou en classe avec les autres étudiant·e·s et l'équipe pédagogique, afin de mieux comprendre la complexité des structures relationnelles, des idées, des positionnements et des points de vue situés qui influencent les échanges sociaux ou pédagogiques.

Les étudiant·e·s actuellement inscrit·e·s en master (2017-2019) sont en train de mettre en place leurs projets pratiques, et établissent des relations avec des partenaires externes dans toute l'Irlande, pour mener des recherches artistiques autour de thèmes comme les identités LGBTQI chez les jeunes depuis le référendum historique de 2015 sur le mariage pour tou·te·s en Irlande, la privatisation galopante de la gestion des déchets, les troubles mentaux des personnes âgées et le rôle de l'anonymat dans les centres de désintoxication.

En parallèle de leur projet pratique, les étudiant·e·s suivent un cours qui traite de la conception et de la mise en œuvre de programmes pédagogiques dans le secteur de la FC. Les programmes pédagogiques sont des espaces contestés, et les étudiant·e·s se confrontent à des problèmes pratiques liés à la conception et à la modification de cours et de programmes. Le but de cette approche collective et empirique est de favoriser la compréhension des enjeux complexes associés à la pratique pédagogique, *a fortiori* dans le contexte de la formation continue et de l'apprentissage. Un autre module, *Espaces d'apprentissage*, propose une réflexion autour des différentes traditions, trajectoires et technologies en jeu, avec l'intention spécifique de transformer la façon dont les étudiant·e·s appréhendent la réalité des positions d'enseignant·e·s et d'apprenant·e·s dans un espace transdisciplinaire où se croisent l'art socialement engagé et la formation continue. Le tournant pédagogique de l'art est ainsi examiné, et les étudiant·e·s sont invité·e·s à imaginer un nouvel espace d'apprentissage, que ce soit une proposition concrète ou une idée utopique, une solution pratique ou une vision idéologique. Les nouvelles technologies s'étant généralisées, et au vu de l'évolution constante des outils, nous proposons aux étudiant·e·s une série d'ateliers pour se familiariser avec les nouvelles technologies par le biais d'exercices créatifs, qui peuvent ensuite être mis en pratique.

#### **Semestre 4 (ill. 72)**

Au dernier semestre, les étudiant·e·s entreprennent un conséquent projet de recherche en autonomie. Il peut s'agir d'un projet pratique accompagné d'un mémoire écrit, ou bien d'un mémoire plus important fondé sur des expériences, des recherches et des idées en lien avec l'art socialement engagé et/ou la pédagogie. Ce module offre aux étudiant·e·s la possibilité de

définir eux-mêmes leur projet de recherche en choisissant un domaine d'intérêt spécifique, et de s'engager dans un processus de recherche-action ou de se concentrer sur une étude de cas pour mieux approfondir leur objet d'enquête. Ce processus amène certain·e·s étudiant·e·s à articuler les composantes ASE et FC du programme. D'autres étudiant·e·s vont se concentrer sur une question particulière liée à un aspect de l'un de ces deux champs. Parmi les sujets traités en 2017, on trouve le mémoire de l'artiste Liz Smith, intitulé *Le tournant animalier et l'éthique de la collaboration*, dans lequel elle propose un cadre éthique pour impliquer les animaux dans les pratiques artistiques socialement engagées (ill. 73) ; et la recherche pratique de l'artiste et chef Eilish Langton, basée sur son étude de la mise en œuvre collective d'un four communautaire de plein air en tant que plateforme pédagogique.

### **Visibilité publique du master ASE+FC**

Dans son état actuel, le master ne repose pas sur une pratique d'atelier, et les étudiant·e·s ou leurs collaborateur·trice·s ne sont pas tenu·e·s de rendre leur travail public sous une forme définitive. Souvent, cela se passe dans un second temps, une fois le programme terminé. Ainsi, la pièce de théâtre *Mother You* (présentée au Fringe Festival en 2015) de notre ancienne étudiante Louise White (promotion 2013-2015) a pris forme quelques mois après qu'elle a reçu son diplôme, comme un « aboutissement des connaissances accumulées ».

Le programme n'a pas pu bénéficier jusqu'à présent de la visibilité acquise lorsque les étudiant·e·s présentent individuellement leurs œuvres dans le cadre de l'exposition annuelle des diplômé·e·s du NCAD. Néanmoins, d'autres dispositifs ont été déployés pour faire connaître le programme au public, dans des conditions appropriées aux intérêts, aux démarches et à l'état d'avancement de la pratique des étudiant·e·s. En 2015 par exemple, les étudiant·e·s de deuxième année ont mis en place un espace ressource pour les pratiques socialement engagées, dans lequel étaient présentés leur travail de terrain, des entretiens filmés, des extraits de texte composant un dictionnaire de concepts clés (ill. 74) et un poster collectif géant donnant à voir un ensemble de problématiques centrales pour le champ. De leur côté, les étudiant·e·s de deuxième année de 2017 ont opté pour l'organisation d'un événement au cours duquel ils ont présenté leurs réflexions et leurs pratiques sous forme d'exposés et de conversations.

Il existe d'autres manières pour le programme de rester visible et de contribuer au champ professionnel dans lequel il s'inscrit, à travers des partenariats locaux, nationaux et internationaux. Depuis 2016, nous sommes le relai du Creative Time Summit pour l'Irlande et le Royaume-Uni, car nous sommes engagé·e·s à offrir une diffusion vidéo en live de cette confé-

rence chaque année pendant trois ans à Dublin, en collaboration avec d'autres partenaires irlandais comme Create, l'agence nationale du développement pour les arts collaboratifs d'Irlande, les Ateliers d'artistes de Fire Station, le Musée municipal de Dublin : The Hugh Lane et Fatima Groups United, une association de quartier située à proximité de l'université (ill. 75).

Autre émanation importante du programme, la série de publications *TransActions - dialogues in transdisciplinary practice*, en collaboration internationale avec le Stockyard Institute de Chicago<sup>15</sup>. L'enjeu de cette série est de favoriser la fertilisation mutuelle des pensées et des idées qui ne se contentent pas d'une distinction commode entre théorie et pratique. La première édition (2015) considérait Dublin et Chicago comme des sites urbains contemporains d'exploration, et proposait une navigation à travers le tissu physique, géographique et social de ces deux villes, rendue passionnante par la diversité des positions et des points de vue représentés. Les parutions suivantes ont été conçues de manière indépendante soit par le NCAD, soit par le Stockyard Institute, chacune donnant lieu à des collaborations supplémentaires avec divers organismes, institutions et individus.

Pour la deuxième édition, *Field and Academy: Knowledge and counter knowledge in socially engaged art* [Le terrain et l'école : savoir et contre-savoir dans l'art socialement engagé] en 2017 (ill. 76), le NCAD a monté un partenariat avec Create, l'agence nationale pour le développement des arts collaboratifs en Irlande, et les Ateliers d'artistes de Fire Station, pour concevoir collectivement une publication polyphonique sur le thème de la production de savoirs et de contre-savoirs, créant des passerelles entre analyses universitaires et pratiques artistiques, militantes et pédagogiques. Cette édition proposait notamment un débat autour des stratégies possibles pour repenser et reformuler les liens entre université, institution et pratiques artistiques collaboratives ou socialement engagées. Cette deuxième édition a été présentée au public pendant la conférence internationale de l'iJADE (*International Journal of Art & Design Education*), *Art and Design as Agent for Change* [L'art et le design comme agents de transformation], accueillie par le NCAD en novembre 2017, par l'artiste, auteur et enseignant nord-américain Gregory Sholette. Ce lancement faisait suite à un séminaire destiné à approfondir les thèmes de la publication, au cours duquel les nombreux défis qui attendent le champ de l'art socialement engagé et les infrastructures organisationnelles et pédagogiques qui le soutiennent ont été discutés.

### **Et ensuite ?**

Bien que la plupart des membres de notre équipe soit convaincue que le croisement des pratiques artistiques socialement engagées et de la forma-

<sup>15</sup> Voir : [transactionspublication.com](http://transactionspublication.com). [ 9 février 2019].



tion continue offre un certain potentiel, nous avons progressivement pris conscience que cette association bien particulière s'adresse à une niche et n'est pas complètement adaptée à un éventail plus large de créateur·trice·s désireux·ses de réinventer la société. Afin de maintenir notre réactivité dans le champ des pratiques socialement orientées, nous nous attelons en ce moment à la troisième refondation de la formation de second cycle, qui sera supervisée et délivrée par un ensemble de départements au sein de l'université, et remplacera le master ASE+FC actuel dans les années qui viennent. Le futur master en arts visuels souhaite attirer des étudiant·e·s issu·e·s de parcours multiples, qui croient en la capacité de l'art, du design et de l'activisme à imaginer un monde différent. Ce qui sera imaginé et ce qui en découlera, le futur nous le dira. À suivre.






# Perspe



# ectives





**« ...DE NOMBREUX  
PROJETS D'ART  
SOCIALEMENT  
ENGAGÉ SE  
DÉFINISSENT  
EXPLICITEMENT  
COMME  
PÉDAGOGIQUES. »**

# ÉDUCATION À L'ART SOCIALEMENT ENGAGÉ, UN MANUEL DE DOCUMENTS ET DE TECHNIQUES (extraits<sup>1</sup>)

Pablo Helguera

*Les textes qui suivent ont été écrits en 2010-2011, alors que de nombreuses discussions autour de la pédagogie et des pratiques curatoriales avaient lieu dans l'art contemporain. Quelques années auparavant, l'expression de « tournant pédagogique de la pratique curatoriale » avait commencé à se répandre en ligne et à être employée dans les débats publics. En 2009, j'ai organisé la conférence « Transpedagogy » au Musée d'art moderne de New York, en partie pour contribuer aux discussions autour des liens entre éducation et pratiques de l'art contemporain. Les textes qui suivent représentent une tentative de poser un regard critique sur les notions de « déqualification » et d'« art comme éducation », en essayant de distinguer les pratiques conceptuelles qui se définissent comme pédagogiques d'un côté, et, de l'autre, les processus pédagogiques proprement dits.*  
Pablo Helguera, décembre 2018

## Définitions

Qu'entend-on par « art socialement engagé » ? La terminologie associée à cette pratique étant particulièrement poreuse, il importe de proposer une définition, même temporaire, du type d'œuvres dont nous allons parler ici.

Tout art, du moment qu'il est créé pour être communiqué aux autres ou pour qu'il·elle·s en fassent l'expérience, est social. Mais le fait d'affirmer que tout art est social ne nous mène pas très loin lorsqu'il s'agit de comprendre la différence entre une œuvre statique, telle qu'une peinture, et une interaction sociale qui se revendique comme de l'art – c'est-à-dire, de l'art socialement engagé.

On peut distinguer un sous-ensemble d'œuvres d'art centrées sur l'expérience de leur propre création. Une « action painting » témoigne de la gestuelle

<sup>1</sup> Les extraits ont été sélectionnés par *microsilons* dans : Helguera, P. (2011). *Education for Socially Engaged Art, A Materials and Techniques Handbook*. New York: Jorge Pinto Books, pp. 1-8 ; pp. 77-88. L'auteur a ajouté la note introductive présentée ci-dessous, écrite en décembre 2018.

des coups de pinceau qui l'ont fait naître, mais l'action d'exécuter ces coups de pinceau n'est pas l'objectif premier de sa fabrication (autrement, la peinture ne serait pas conservée). À l'inverse, dans le cas d'une aquarelle chinoise ou d'un mandala, le processus de fabrication constitue le sujet principal de l'œuvre, et sa disparition éventuelle s'accorde à sa nature éphémère.

L'art socialement engagé s'inscrit dans la tradition de l'art processuel et conceptuel. Cela ne signifie pas pour autant que tout art processuel soit également socialement engagé : si c'était le cas, une sculpture de Donald Judd entrerait dans la même catégorie que, disons, une performance de Thomas Hirschhorn. Le minimalisme, par exemple, bien que conceptuel et processuel, relève de procédures qui s'attachent à dissocier l'artiste de la production – supprimant l'« engagement » qui est au cœur de l'art socialement engagé.

Bien que tout le monde ne soit pas d'accord sur ce qui donne véritablement sens à une interaction ou à un engagement social, l'art socialement engagé dépend des rapports sociaux qui le caractérisent et fondent son existence-même.

L'art socialement engagé, en tant que catégorie de pratique, reste une idée en construction. De nombreuses descriptions, cependant, l'inscrivent dans une généalogie qui remonte aux avant-gardes et se développe de manière significative au moment de l'apparition du post-minimalisme<sup>2</sup>. Les mouvements sociaux des années 1960 ont amené l'art vers davantage d'engagement social et ont vu l'apparition de la performance et de l'installation, des formes d'art centrées sur le processus et l'in-situ. Tout cela influence aujourd'hui les pratiques de l'art socialement engagé. Au cours des dernières décennies, l'art basé sur l'interaction sociale a été décrit en termes d'« esthétique relationnelle », ou encore d'art « social », « collaboratif », « participatif », « conversationnel » et « dans l'espace public », parmi de nombreuses autres appellations. (Ses redéfinitions, comme celles d'autres formes d'art, émanent du besoin de se démarquer des générations précédentes et de se décharger du fardeau de l'histoire.) L'expression « pratique sociale » prend aujourd'hui une place prédominante dans les publications, les symposiums et les expositions, et est employée de préférence pour désigner l'art socialement engagé. Ce nouveau terme exclut, pour la première fois, toute référence explicite à l'art. Son prédécesseur immédiat, l'« esthétique relationnelle », conserve une parenté avec le principe d'esthétique (qui se réfère d'ailleurs, ironiquement, à des valeurs plus traditionnelles – comme la beauté – que l'« art »). L'exclusion du mot « art » coïncide avec un malaise grandissant vis-à-vis des connotations qu'il

<sup>2</sup> Il ne serait pas possible de retracer ici une généalogie de l'art socialement engagé (et tel n'est pas le but de ce livre) ; au lieu de cela, j'ai choisi de me concentrer principalement sur la pratique actuelle, tout en faisant référence à des artistes, des mouvements et des événements qui l'ont marquée de manière significative.

porte. « Pratique sociale » évite à la fois d'évoquer le rôle moderne de l'artiste (en tant que visionnaire inspiré) et son avatar postmoderne (en tant qu'être critique réflexif). Au lieu de cela, le terme rend l'idée plus démocratique, faisant de l'artiste un individu dont l'une des spécialités est de travailler, au sens professionnel, avec la société.

### **Entre les disciplines**

L'expression « pratique sociale » escamote la discipline à laquelle se rattache l'art socialement engagé (autrement dit, l'art). Elle dénote ainsi une prise de distance critique avec les autres formes d'art (principalement centrées et construites sur la personnalité de l'artiste) inhérente à l'art socialement engagé qui, presque par définition, dépend de l'implication d'autres personnes aux côtés de l'instigateur-riche de l'œuvre. De fait, elle pose aussi la question de l'appartenance même d'une telle activité au champ de l'art. C'est une question importante ; de nombreux-ses étudiant-e-s en art attiré-e-s par cette forme d'art finissent souvent par se demander s'il ne serait pas plus utile d'abandonner tout simplement l'art pour travailler comme « community organizers », militant-e-s, politicien-ne-s, ethnographes ou sociologues. En effet, en plus de tenir une position inconfortable au croisement de toutes ces disciplines et de dévaloriser le rôle de l'artiste en tant qu'individu, l'art socialement engagé s'inscrit en porte-à-faux avec le système capitaliste du marché de l'art contemporain : il n'est pas adapté aux pratiques traditionnelles des collections d'art contemporain, et le culte dominant de l'artiste individuel-le met mal à l'aise ceux-elles qui cherchent à travailler avec les autres, le plus souvent à travers des projets collaboratifs nourris d'idéaux démocratiques. De nombreux-ses artistes cherchent des manières de renoncer non seulement à la fabrication d'objets, mais aussi à leur position d'auteur-e, dans une sorte de pratique « clandestine » de l'art, comme l'appelle de ses vœux le philosophe Stephen Wright, qui considère l'artiste comme un-e agent-e secrèt-e infiltrant le monde réel avec des motivations artistiques cachées<sup>3</sup>.

Pourtant, la position inconfortable de l'art socialement engagé, identifié comme de l'art mais néanmoins situé à l'intersection de formes d'art plus conventionnelles et des disciplines qui lui sont proches, comme la sociologie, la politique et d'autres, est justement la position dans laquelle il doit se trouver. Les rapports directs que la pratique de l'art socialement engagé entretient avec l'art et la sociologie, ainsi que les conflits qui en résultent,

<sup>3</sup> Voir « Por un arte clandestino » [Pour un art clandestin], conversation entre l'auteur et Stephen Wright, [www.pablohelguera.net](http://www.pablohelguera.net), 2006, [en ligne], [pablohelguera.net/2006/04/por-un-arte-clandestino-conversacion-con-stephen-wright-2006/](http://pablohelguera.net/2006/04/por-un-arte-clandestino-conversacion-con-stephen-wright-2006/) [18 décembre 2018]. Wright s'est ensuite inspiré de cet échange pour rédiger un texte, [www.entrepreneur.com/tradejournals/article/153624936\\_2.html](http://www.entrepreneur.com/tradejournals/article/153624936_2.html)



doivent être ouvertement déclarés. Il faut prendre en charge ces tensions, mais ne pas les résoudre. Les artistes socialement engagé·e·s peuvent et doivent remettre en question le marché de l'art en tentant de redéfinir la notion d'auteur·e, mais pour ce faire il·elle·s doivent accepter et revendiquer leur appartenance au monde de l'art, en tant qu'artistes. Et l'artiste engagé·e dans une pratique sociale doit aussi se dédouaner de l'accusation fréquente de ne pas être un·e artiste mais un·e anthropologue ou un·e sociologue « amateur·trice ». L'art socialement engagé fonctionne en s'attachant à des sujets ou à des problèmes normalement réservés à d'autres disciplines, qu'il déplace temporairement sur un terrain ambigu. Le détournement temporaire de ces sujets vers le domaine de l'art permet de renouveler le regard porté sur des problèmes ou des situations spécifiques et d'attirer ainsi l'attention des autres disciplines. Pour cette raison, je suis convaincu que l'appellation la plus appropriée pour ce genre de pratique est celle que j'ai utilisée jusqu'à présent de manière générique – à savoir, « l'art socialement engagé » (ou ASE), expression apparue au milieu des années 1970 qui admet sans ambiguïté son rapport à la pratique artistique<sup>4</sup>.

### **Pratiques symboliques et pratiques réelles**

Pour bien comprendre l'ASE, une distinction importante s'impose entre deux types de pratique artistique : une pratique symbolique et une pratique réelle. Comme je vais le montrer, l'ASE est une pratique réelle, et non symbolique.

Quelques exemples :

- Prenons un·e artiste ou un groupe d'artistes qui crée une « école d'artistes » pour proposer une approche radicalement nouvelle de l'enseignement. Le projet est présenté comme un projet artistique, mais fonctionne aussi comme une véritable école (un bon exemple, au vu de l'apparition ces derniers temps de nombreux projets de ce genre). Pourtant, de par son offre de cours, l'« école » ressemble à n'importe quelle autre université, en un peu moins orthodoxe peut-être. Le contenu et le format des cours ne diffèrent pas vraiment, dans leur structure, de ceux de l'enseignement supérieur. De plus, les références théoriques et la teneur des cours font que les projets sont très sélectifs, en vertu des réseaux utilisés pour leur promotion et parce qu'ils reflètent des choix typiques d'un lectorat spécifique du milieu de l'art, au point que les étudiant·e·s qui s'inscrivent aux cours ne sont pas n'importe quels adultes mais plutôt des étudiant·e·s en art ou des personnes déjà intégrées au monde de l'art. On peut donc se

<sup>4</sup> Dorénavant, c'est l'expression que j'emploierai pour faire référence au type d'œuvres d'art dont traite ce livre.

demander si un tel projet propose véritablement une approche radicale de l'éducation ; et s'il risque vraiment de s'ouvrir au public au-delà d'un petit groupe de converti·e·s.

- Un·e artiste organise un meeting politique autour d'un problème local, dans une ville de taille moyenne. Le projet, soutenu par le centre d'art du coin, échoue à attirer les habitant·e·s en nombre ; seule une vingtaine de personnes se présente, la plupart d'entre elles travaillant pour le centre d'art. L'événement est documenté en vidéo, et présenté dans une exposition. L'artiste peut-il-elle vraiment affirmer avoir organisé un meeting ?

Voilà deux exemples d'œuvres dont les motivations sont politiques ou sociales, mais qui se manifestent par la *représentation* d'idées ou de problèmes. Ces œuvres sont conçues pour alerter sur des problèmes sociaux et politiques, mais seulement sur un plan allégorique, métaphorique ou symbolique (en ce sens, une peinture représentant des problèmes sociaux n'est pas si différente d'un projet d'art dans l'espace public qui affirme offrir une expérience sociale mais se contente de le faire symboliquement, comme dans les cas décrits ci-dessus). L'œuvre ne contrôle pas une situation sociale de manière instrumentale ou stratégique afin d'atteindre un but particulier.

Cette distinction s'appuie en partie sur l'ouvrage de Jürgen Habermas, *Théorie de l'agir communicationnel* (1981). Habermas y défend une vision de l'action sociale (un acte construit par les relations entre des individus) qui dépasse la simple manipulation de circonstances par une personne afin d'atteindre un but désiré (autrement dit, qui dépasse l'usage de la raison instrumentale ou stratégique). Il lui préfère ce qu'il nomme l'« agir communicationnel », un mode d'action sociale qui tend vers la communication et la compréhension entre les personnes, soit une forme d'émancipation porteuse d'effets durables sur les sphères politiques et culturelles.

La plupart des artistes qui produisent des œuvres socialement engagées s'attachent à créer, non pas des représentations de problèmes sociaux – comme le ferait une pièce de théâtre –, mais des formes d'art collectives qui affectent la sphère publique de manière profonde et significative. Il est clair que de nombreux projets d'ASE épousent les enjeux de la démocratie participative et de l'éthique de la discussion, et nombre d'entre eux croient fermement qu'aucune production artistique ne peut se dispenser de prendre position dans les événements politiques et sociaux du moment. (Le contre-argument serait que l'art est très largement une pratique symbolique et que, par conséquent, on ne peut mesurer son impact direct sur la société ; mais une fois de plus, une telle compréhension de l'art, en tant que pratique symbolique, ne saurait être considérée comme socialement engagée, et se trouverait donc classée dans les autres catégories familières que sont l'installation, la

vidéo, etc.). Il est vrai que, la plupart du temps, l'ASE se compose de gestes et d'actions simples qui pourraient passer pour symboliques. Par exemple, l'œuvre de Paul Ramirez-Jonas, *Key to the City* [La Clé de la ville, 2010] tourne autour d'un acte symbolique – donner une clé à quelqu'un, comme symbole d'une ville. Mais bien que l'œuvre de Ramirez-Jonas contienne un acte symbolique, il ne s'agit pas d'une pratique symbolique mais bien d'agir communicationnel (ou d'une pratique « réelle »), puisque l'acte symbolique est intégré à un geste conceptuel chargé de sens<sup>5</sup>.

La différence entre pratiques symboliques et pratiques réelles n'est pas hiérarchique ; elle est importante, bien plutôt parce qu'elle permet d'opérer une certaine distinction : il serait primordial, par exemple, de comprendre et d'identifier la différence entre un projet qui met en place une campagne de santé auprès de jeunes enfants dans un pays en guerre, et un projet qui imagine une campagne de santé et en fabrique la documentation sur Photoshop. Cette fabrication produirait peut-être une œuvre fascinante, mais il s'agirait d'une action symbolique, fondant sa vraisemblance et sa crédibilité sur des mécanismes littéraires et les codes des relations publiques.

En résumé : l'interaction sociale est au cœur de toute œuvre d'art socialement engagée, et l'une ne va pas sans l'autre. L'ASE est une activité hybride, pluridisciplinaire, qui existe quelque part entre l'art et le non-art, et son statut ne sera sans doute jamais résolu. L'ASE dépend d'actions sociales réelles – et non pas imaginaires ou hypothétiques.

## La transpédagogie

Ce livre<sup>6</sup> aborde principalement l'ASE depuis le point de vue de la pédagogie. Pour cette raison, il me semble particulièrement important de prendre en considération le fait que de nombreux projets d'ASE se définissent explicitement comme pédagogiques. En 2006, j'ai proposé le terme de « transpédagogie » pour désigner les projets d'artistes et de collectifs qui mêlent processus éducatifs et artistiques, et offrent une expérience qui se distingue clairement des écoles d'art traditionnelles ou d'un enseignement artistique formel<sup>7</sup>. Le terme est né de la nécessité d'identifier un dénominateur commun aux œuvres d'un certain nombre d'artistes qui résistaient aux définitions habituelles de l'art participatif.

Contrairement à la discipline de l'enseignement artistique, qui se concentre traditionnellement sur l'interprétation de l'art ou sur l'appren-

<sup>5</sup> Le projet de Paul Ramirez-Jonas, produit par Creative Time, s'est déroulé à New York City, au cours de l'été 2010.

<sup>6</sup> *Education for Socially Engaged Art*.

<sup>7</sup> Voir Helguera, P. (2010). « Notes Toward a Transpedagogy ». In: *Art, Architecture and Pedagogy: Experiments in Learning*, [Ken ERLICH (dir.)], Los Angeles: Viralnet.net.

tissage de savoir-faire artistiques, le processus pédagogique est au cœur de l'œuvre d'art transpédagogique. De telles œuvres génèrent leur propre environnement autonome, le plus souvent en dehors de tout cadre scolaire ou institutionnel.

Il importe de mettre de côté, comme je l'ai fait plus haut, les pratiques symboliques de l'éducation ainsi que les pratiques qui proposent, en théorie mais pas en pratique, de repenser l'éducation depuis l'art. Les projets d'art comme éducation peuvent sembler contradictoires depuis le strict point de vue de la pédagogie. Ils aspirent souvent à démocratiser le rapport aux spectateur·trice·s, qui deviennent des participant·e·s ou des collaborateur·trice·s dans l'élaboration de l'œuvre, mais continuent d'employer le vocabulaire souvent opaque de l'art contemporain. Par nature, une œuvre ne saurait s'explicitier elle-même, mais c'est pourtant exactement ce que font les enseignant·e·s dans leurs leçons et leurs programmes – d'où le conflit entre ces différentes visées disciplinaires. Autrement dit, artistes, commissaires et critiques ne se privent pas d'employer le terme « pédagogie » pour décrire ce genre de projets, mais ils rechignent à soumettre leur travail aux mesures d'évaluation standard des sciences de l'éducation. Accepter cette dichotomie, c'est se contenter de mimétisme et de simulacre – on prétend faire usage d'éducation ou de pédagogie, mais ce n'est pas réellement le cas – on en revient alors à la différenciation entre actions symboliques et réelles évoquée ci-dessus. Quand un projet artistique se présente comme une école ou comme un atelier, il faut se demander ce qui est enseigné ou appris exactement, et comment. À l'inverse, lorsqu'une expérience est conçue pour simuler ou illustrer les processus d'éducation, l'aborder comme un projet éducatif véritable serait inapproprié.

Deuxièmement, il faut se demander si un projet de telle nature offre véritablement de nouvelles approches pédagogiques en art. Lorsqu'un projet éducatif prétend critiquer les notions conventionnelles de pédagogie, et c'est souvent ce qui est revendiqué ou désiré, il faut se demander en quels termes cette critique est formulée. C'est d'autant plus important que les artistes travaillent souvent à partir de perceptions erronées de l'éducation, qui les empêchent de développer des propositions véritablement réfléchies ou critiques.

Le domaine de l'éducation est malheureusement, et peut-être le mérite-t-il, souvent perçu de l'extérieur comme un lieu de restriction, de contrôle et d'homogénéisation. On ne peut nier qu'il existe de nombreux endroits où des modes d'éducation obsolètes subsistent encore, où l'on récite l'histoire de l'art, où l'on présente des anecdotes biographiques comme preuves révélatrices du sens profond d'une œuvre, et où les enseignant·e·s semblent entretenir des rapports condescendants, paternalistes ou infantilisants avec leur public. Le penseur Ivan Illich a critiqué ce mode d'éducation dans son livre

de 1971, *Une société sans école*<sup>8</sup>. Illich en appelle au démantèlement radical du système scolaire dans toutes ses formes institutionnalisées, qu'il considère comme un régime d'oppression. Quarante ans après sa publication, ce programme de gauche progressiste séduit, non sans ironie, le néo-libéralisme et la droite conservatrice. Le démantèlement des structures éducatives est aujourd'hui au diapason des principes de dérégulation et de libre marché, qui rejettent le devoir citoyen de fournir des cadres d'apprentissage à celles et ceux qui en ont le plus besoin, pour mieux renforcer l'élitisme. Dans l'art contemporain, appliquer des processus sélectifs à l'éducation ne fait que renforcer les tendances élitistes du monde de l'art.

Aujourd'hui, en réalité, les idées progressistes décrites ci-dessus irriguent largement le monde de l'éducation, depuis la pédagogie critique jusqu'aux formes d'apprentissage empiriques, en passant par l'exploration de la créativité dès le plus jeune âge. Pour cette raison, il importe de bien comprendre les structures éducatives existantes et d'apprendre à innover de concert avec elles. Aujourd'hui par exemple, critiquer le système obsolète de mémorisation prôné par les pensionnats équivaldrait, dans le monde de l'art, à entamer une féroce campagne contre un mouvement artistique du dix-neuvième siècle ; un projet qui offre une alternative à un modèle périmé ne dialogue qu'avec le passé, pas avec le futur.

Une fois mis de côté ces écueils, auxquels se confronte bien fréquemment l'ASE lorsqu'il se pique d'éducation, on trouve une myriade de projets artistiques qui abordent la pédagogie avec profondeur et créativité, et ouvrent des directions potentiellement excitantes.

Je conçois la fascination somme toute récente de l'art contemporain pour l'éducation comme une forme de « pédagogie dans un champ élargi », pour reprendre la célèbre description de la sculpture post-moderne par Rosalind Krauss. Dans le champ élargi de la pédagogie en art, la pratique éducative n'est plus cantonnée à ses activités traditionnelles, c'est-à-dire la formation artistique (pour les artistes), la connaissance (pour les historien·ne·s de l'art et les commissaires d'exposition) et l'interprétation (pour le public plus large). La pédagogie traditionnelle échoue à reconnaître trois choses : premièrement, la performativité créatrice de l'acte éducatif ; deuxièmement, le fait que la construction collective d'un milieu artistique, avec ses œuvres et ses idées, est une construction collective de savoir ; et troisièmement, que la connaissance de l'art ne mène pas à connaître les œuvres d'art, mais à élaborer des outils pour comprendre le monde.

Des organismes comme le Center for Land Use Interpretation [Centre pour l'interprétation de l'usage du territoire] à Los Angeles, dont les activités

<sup>8</sup> Le titre original du livre, *Deschooling Society*, suggère qu'il s'agit d'un travail à accomplir (« déscolariser la société ») et non d'un état de fait. NdT.

recouvrent à la fois la pratique artistique, l'éducation et la recherche, utilisent des formats et des processus artistiques comme moyens pédagogiques. Le fait que des collectifs prennent réellement leur distance avec l'art et brouillent les frontières entre les disciplines témoigne de l'émergence d'une forme d'art qui, au lieu de s'adresser à elle-même, choisit de se concentrer sur des processus d'échanges sociaux. Il s'agit là d'une manière puissante et positive de repenser l'éducation qui ne peut se déployer qu'en art, car elle dépend de modèles de performativité, d'expérience et d'exploration de l'ambiguïté qui n'appartiennent qu'à l'art.

### **Déqualifier**

Partant du principe que l'art socialement engagé nécessite un nouvel éventail de qualifications et de savoirs, les programmes artistiques dédiés à ces pratiques se sont rapidement affranchis de la pédagogie des écoles d'art à l'ancienne, basée sur la technique et l'habileté – depuis les restes du modèle académique (modèle vivant, moulage et autres) jusqu'à l'héritage du Bauhaus (dont la théorie des couleurs et le graphisme). Les nouvelles pistes sont, dans le meilleur des cas, précaires, et ce processus génère souvent un vide dont les possibilités infinies peuvent s'avérer paralysantes pour la-le praticien-ne débutant-e. Le champ social est aussi vaste que le monde humain lui-même et, en cela, toute approche artistique requiert des connaissances qui ne peuvent s'obtenir que dans la durée. C'est, peut-être, la raison principale pour laquelle les étudiant-e-s se demandent de quelle expertise peuvent bien se réclamer les praticien-ne-s de l'ASE. Échaudé-e-s par de piètres mentors, dépourvu-e-s de but, les étudiant-e-s sont parfois tenté-e-s de se tourner vers un cursus de travail social, et d'abandonner définitivement les outils de l'art. Certain-e-s sont persuadé-e-s que le rôle de l'art est, à l'avenir, de se fondre dans d'autres disciplines ; je crois pour ma part qu'une telle dissolution de l'art ne serait que le produit d'une vision pédagogique bien pauvre de ce que permet le dialogue entre l'art et le monde.

Le problème sous-jacent est, bien sûr, la crise de l'enseignement supérieur des arts visuels, qui soulève des difficultés bien plus complexes que ce que nous pouvons en aborder ici. Je vais néanmoins pointer certains des problèmes associés aux cursus traditionnels, qui devraient être pris en considération lorsqu'on aborde l'enseignement et l'apprentissage de l'ASE.

Dans l'école d'art traditionnelle, l'accent est mis sur la technique, et les disciplines comme la sculpture, la peinture, la céramique, etc., sont subdivisées en départements dédiés. Cela favorise le développement de spécialités qui, chacune, établissent leur discours à partir et à propos d'elles-mêmes. Dans ce cadre, les œuvres sont jugées en fonction de leur capacité à remettre

en question ou à pousser plus loin des notions internes à la discipline, une approche qui contredit l'évolution des pratiques post-minimalistes, parmi lesquelles l'ASE. Dans cette approche, la maîtrise technique est mise au service du concept, et non l'inverse. De plus, la valorisation de la spécialisation technique rend la prise de distance critique par rapport à son travail difficile à atteindre pour l'artiste.

La déconnexion entre écoles d'art et travail artistique pose un autre problème. En école d'art, cette dernière constitue le principal contexte de production et d'analyse de l'art. Cet environnement artificiel, bien que nécessaire et positif à certains égards – comme la création d'un environnement social pour des artistes d'une même génération, aux intérêts partagés – est souvent trop protecteur, ou bien n'offre pas aux étudiant·e·s une compréhension claire du monde dans lequel s'inscrira leur activité artistique<sup>9</sup>.

Le poids de la technique, le recours à des formes artistiques historiques comme référents pour des pratiques artistiques futures, et l'absence d'expérience pratique pourraient provoquer le désir de se débarrasser complètement des disciplines artistiques historiques et d'offrir à la place aux étudiant·e·s un terrain de jeux ouvert. Mais démanteler, déqualifier, ou « déscolariser » (pour reprendre les termes d'Illich) peut vite s'avérer chaotique et vain. Quelque chose d'autre doit prendre place.

Concevoir la meilleure manière de cultiver les pratiques d'ASE pourrait prendre des années. Dans ce livre<sup>10</sup>, j'ai défendu le bénéfice apporté par les outils et les processus artistiques pour développer la compréhension et la réalisation de projets d'ASE. Néanmoins, tout nouveau programme d'enseignement artistique dédié à l'ASE se doit de toucher à des disciplines multiples, et d'être conçu de manière créative.

Christine Hills est une artiste dont le travail recouvre aussi bien la production de petites éditions que l'exploration des transactions sociales à travers son projet *Volksboutique*. Elle est responsable du cursus nouveaux médias de l'université du Bauhaus à Weimar, où elle a mis en place un cours intitulé *Skill Set* [Eventail de compétences] dans lequel les étudiant·e·s acquièrent un ensemble de qualifications non artistiques, pour lesquelles il·elle·s doivent aussi transformer l'atelier/salle de classe en un environnement adapté à la tâche à accomplir. Parmi les qualifications enseignées, on trouve la coiffure des années 1950, la technique Alexander, la sténo-

<sup>9</sup> En 2005, j'ai publié *The Pablo Helguera Manual of Contemporary Art Style* [Manuel du style de l'art contemporain selon Pablo Helguera, Tumbona Ediciones, Mexico], une critique des dynamiques sociales du monde de l'art. J'espérais qu'il pourrait servir de guide pratique aux étudiant·e·s pour comprendre le système social implicite de l'évaluation et du financement de l'art. Les écoles font peu d'efforts pour préparer les étudiant·e·s à s'impliquer socialement dans le monde de l'art, et atténuer ainsi l'anxiété ressentie par les jeunes artistes qui se confrontent pour la première fois au monde réel.

<sup>10</sup> *Education for Socially Engaged Art*.

graphie et la cérémonie du thé japonais, parmi de nombreuses autres, car elles changent chaque année. Bien que l'idée, selon laquelle toute pratique artistique requiert un savoir-faire technique, soit toujours présente dans le programme, celui-ci met en valeur des spécialités non artistiques et leur bénéfice potentiel pour le travail des artistes et des designers. Hills présente ainsi les objectifs du cours : « L'idée est que les étudiant·e·s tirent parti de leurs ressources propres (au lieu de dépenser de l'argent pour recréer quelque chose) et [développent leur] capacité à innover en tant que designers. Le temps alloué à chaque séance est suffisamment court pour qu'il·elle·s soient contraint·e·s de travailler quasiment en continu sur cette succession d'installations... comme lorsqu'on exerce un muscle de façon répétitive<sup>11</sup>. »

Le nouveau cursus artistique (ou un programme d'auto-apprentissage pour toute personne intéressée par l'ASE) devrait s'articuler autour des quatre composantes suivantes :

- 1) Une compréhension globale de l'approche méthodologique des disciplines sociales, comme la sociologie, le théâtre, l'éducation, l'ethnographie et la communication ;
- 2) La possibilité de se reconstruire et de se reconfigurer en fonction des besoins et des intérêts des étudiant·e·s ;
- 3) Une approche empirique du monde de l'art qui pose des défis stimulants aux étudiant·e·s ;
- 4) Un enseignement remanié de l'histoire de l'art et des techniques artistiques, incluant l'historiographie de ces matières.

Mettre ces quatre composantes en place nécessiterait une refonte significative des cursus tels qu'ils sont construits dans les écoles d'art ou les universités (en particulier leurs procédures bureaucratiques). Comme dans la pédagogie Reggio<sup>12</sup>, le programme ne serait pas composé d'une succession de cours figés en un emploi du temps monolithique, mais le résultat d'un échange entre professeur·e·s et étudiant·e·s, les premier·ère·s étant à l'écoute des intérêts des second·e·s et s'appuyant sur leur expertise pour élaborer une structure pédagogique au service de leurs besoins. Certains principes de base devraient être conservés, pour être intégrés au troisième objectif, permettant aux étudiant·e·s de développer une compréhension du monde réel dégagée de la croyance selon laquelle l'artiste aurait toujours le contrôle des contextes dans lesquels il·elle intervient.

Chercher à réintroduire les composantes traditionnelles de l'atelier et de l'his-

<sup>11</sup> Correspondance avec Christine Hills, 12 juillet 2011.

<sup>12</sup> La pédagogie Reggio est une philosophie et une pratique de l'éducation, à l'origine pour les jeunes enfants, développées au cours des années 1960 par Loris Malaguzzi dans sa ville de Reggio Emilia. (Source : Wikipedia). NdT.



toire de l'art peut sembler contre-intuitif, et cela va certainement à l'encontre de l'évolution des programmes de pratique sociale aujourd'hui, qui coupent tous liens avec les cursus basés sur une pratique d'atelier. Pour autant, cette division me semble inutile et restrictive. Comme j'ai tenté de le démontrer, le désaveu de l'art dans l'ASE (jusqu'à mentionner le fait qu'il soit même possible) a pour effet, dans le meilleur des cas, d'affaiblir la pratique et de la conduire à mimer d'autres disciplines. Une meilleure compréhension de l'histoire des formes d'art, des idées qui les ont irriguées, et de la façon dont ces idées ont circulé, permettrait de les transposer et de les réassigner pour construire des expériences plus complexes, réfléchies et durables.





**« ...DES DISCUSSIONS  
HORIZONTALES  
MENANT À LA  
RECONCEPTION DU  
COURS LUI-MÊME. »**

# DEWEY, BEUYS, CAGE, ET L'HÉRÉSIE VULNÉRABLE MAIS Ô COMBIEN BANALE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ART SOCIALEMENT ENGAGÉ (EASE)

Gregory Sholette

Les conclusions ne sont jamais concluantes, et celle-ci ne fait pas exception. Je vais pourtant tenter de proposer quelques observations générales, ainsi que des questions plus spécifiques concernant l'enseignement de l'art socialement engagé, en commençant par quelques extraits du livre *Art as Social Action* [L'art comme action sociale], ou ASA]<sup>1</sup> :

*« Cet exercice s'appuie sur des processus collaboratifs de prise de décision, qui reflètent des expériences liées à la création de collectifs artistiques et politiques et au travail en leur sein. »*

*« Public Faculty emploie des stratégies pour repenser, redéfinir et réinvestir l'espace public à travers l'action collective. »<sup>2</sup>*

*« Cela a produit une différente sorte d'atmosphère et a permis l'apparition d'autres manières d'être ensemble dans un espace conçu collectivement, où de nouvelles formes d'apprentissage et de socialité puissent émerger. »<sup>3</sup>*

*« La méthode « devenir Zoya » a constitué le thème d'une performance collective, dont les participant-e-s devaient réfléchir à une question centrale : depuis une position de faiblesse et de peur, comment se dépasser soi-même pour atteindre un idéal plus large et plus élevé ?<sup>4</sup> »*

*« Au lieu de classer les pratiques en catégories artistiques*

<sup>1</sup> Le présent article a été originellement publié en conclusion du livre *Art as Social Action*, édité par Gregory Sholette, Chloë Bass et Social Practice Queens en 2018.

<sup>2</sup> Van Heeswijk, J. et Rendón, G., « Lesson Plan for Public Faculty n° 11 ». In: *ibid.*, p. 245.

<sup>3</sup> Bachler, K. et Berzofsky, S., « Social Practice Studio ». In: *ibid.*, p. 40.

<sup>4</sup> Pershina-Yakimanskaya, N. (Gluklya), Brooks Platt, J. et Akimova, S., « Becoming Zoya ». In: *ibid.*, p. 187.

*ou non, nous avons laissé nos questions nous mener où bon leur semblait, via l'expérimentation.*<sup>5</sup>»

Ces bribes de conseils pédagogiques offertes par Dipti Desai et Avram Finkelstein, Jeanne van Heeswijk et ses collaboratrices, le Social Practice Studio, Chto Delat / What is to be done?, et SPURSE pourraient s'appliquer à la plupart des projets éducatifs présentés dans ASA, voire à tous. Mais pour certain·e·s lecteurs·trices – ainsi que pour certain·e·s étudiant·e·s, artistes, éducateurs·trices et membres du public – l'art socialement engagé (ASE) n'en restera pas moins déroutant. Prise en charge collective et autonome des questions de soin, travail militant et participatif sur le terrain, cartographies urbaines et environnementales, et même manifestations politiques dans l'espace public... Depuis quand tout ceci est-il de l'art? Et comment peut-on associer, ou même mettre sur le même plan, le fait d'écouter, de marcher, de discuter, de cuisiner ou de jardiner, et l'histoire établie de la peinture, du dessin, de la sculpture, de l'installation et des autres formes d'art reconnues?

Précisons que le simple fait d'assurer à quelqu'un qu'il s'agit de « sculpture sociale » ne rend pas les choses moins inconfortables. Soustraire le mot art à l'équation peut parfois remédier partiellement à la confusion. Après tout, qui ne saurait apprécier le plaisir sensuel d'activités quotidiennes dépourvues de finalité mercantile, et quel·le chercheur·se mettrait en doute la dimension esthétique du travail scientifique de terrain, de l'analyse critique ou du débat universitaire? Mais pour d'autres, il est plus efficace de faire le contraire; dans un environnement cosmopolite, comme Desai et ses étudiant·e·s l'ont appris au Washington Square Park, appeler quelque chose de l'art apporte une double touche de clarté et d'allure. Pourtant, c'est justement cette incertitude ontologique et épistémologique qui, à mon sens, finit tôt ou tard par rattraper toute personne impliquée dans le champ de l'ASE, et tout particulièrement les enseignant·e·s. L'expérience peut s'avérer étrange, et même offrir une leçon d'humilité, comme je l'ai découvert en 2013 face à une classe d'étudiant·e·s en art sceptiques, avec mon collègue enseignant Tom Finkelpearl. En proposant un format de discussion ouvert, nous avons entrepris de démontrer à la classe que, bien que l'ASE s'apparente à une activité de service social, il s'agissait bel et bien d'art et qu'il méritait donc d'être étudié. Les étudiant·e·s ont fini par se rebeller, produisant une sculpture sociale imaginative de leur crû, dont nous deux, les « pédagogues instruits », nous sommes retrouvés à tenir les rôles principaux. (J'y reviendrai plus loin.)

« Éducation intime » : c'est ainsi que Chloë Bass décrit de telles rencontres<sup>6</sup>, tandis que Grant Kester emploie l'expression de « réceptivité vulnérable », es-

<sup>5</sup> Friday, M et Kerr, I., « SPURSE Lesson Plan ». In: *ibid.*, p. 171.

<sup>6</sup> Bass, C., « Where Who We Are Matters ». In: *ibid.*, p. 5.

timant que toute pratique d'ASE est touchée par ces effets, et pas seulement la recherche universitaire<sup>7</sup>. Les exemples abondent. On peut citer le projet exemplaire de Mierle Laderman Ukeles, *Touch Sanitation* [Toucher le sanitaire] qui, à la fin des années soixante-dix, l'a menée au contact physique direct de 8500 éboueurs de la Ville de New York ; ou la campagne d'affichage collaborative de Loraine Leeson et Peter Dunn qui, au même moment, lutte contre la *gentrification* du quartier des Docklands à Londres ; ou *Operation Paydirt* [Opération pactole] de Mel Chin, qui transforme un public de l'art habituellement passif en une équipe d'investigation, pour enquêter sur la recrudescence d'empoisonnements au plomb et en proposer des visualisations ; il y a aussi *Between the Door and the Street* [De la porte à la rue] de Suzanne Lacy, qui invite des *community organizers* à se rassembler pour débattre publiquement de leurs méthodes d'organisation, ainsi que le *Project Row Houses* de Rick Lowe à Houston, ou encore son récent *Victoria Square Project* à la Documenta 14 d'Athènes en Grèce, destiné à devenir, selon les termes de Lowe, « ce que les gens en feront »<sup>8</sup>. Chacune de ces œuvres incarne ce que Kester appelle « l'ouverture à la spécificité du monde extérieur »<sup>9</sup>.

Cette même réceptivité vulnérable irrigue les exemples pédagogiques présentés dans ce livre, comme quand Zheng Bo donne pour consigne, dans son cours de « médias créatifs » en Chine, de « s'écarter de la norme » et de le faire en public, invitant ensuite ses étudiant·e·s à comparer ces actes de déviation aux règles normatives de conduite sociale ; ou quand le South Asian Women's Creative Collective [Collectif créatif des femmes sud-asiatiques], ou SAWCC de Jaishri Abichandani dénonce collectivement la violence sexuelle masculine et les féminicides qui touchent les femmes et les filles en Inde, en orchestrant une manifestation chorégraphiée où les préférences artistiques individuelles se fondent dans un acte de solidarité plus large. Ces modèles pédagogiques, ainsi que d'autres présentés dans ASA, proposent de transformer un groupe de personnes concernées – artistes, étudiant·e·s,

<sup>7</sup> Dans ses *Conversation Pieces*, Kester développe en fait une argumentation assez complexe, en commençant par observer que les critiques Clement Greenberg et Michael Fried défendaient l'idée que l'art sérieux devait prendre ses distances avec la culture de masse, y compris le kitsch et la publicité. La solution était de se tourner vers des pratiques artistiques le plus souvent impénétrables. Mais par là même, toutes les formes de production culturelle accessibles, y compris l'art communautaire, se sont trouvées rassemblées sous l'étiquette de culture de masse, et condamnées pour leur simplicité, voire même leur complicité avec le spectacle manipulateur de la société de consommation. Kester écrit : « Ce paradigme (dans ses permutations les plus diverses) a rendu difficile la reconnaissance de la valeur esthétique potentielle de pratiques artistiques collaboratives et dialogiques qui sont accessibles sans pour autant être simplistes. » Néanmoins, il soutient que les œuvres formalistes cherchent bien à établir une « ouverture au monde naturel » ainsi qu'aux matériaux artistiques. À cet égard, « les artistes ayant une pratique conversationnelle adoptent une attitude similaire de réceptivité vulnérable dans leurs interactions avec leurs collaborateurs et les membres du public ». Voir Kester, G. H. (2008). *Conversation Pieces : Community + Communication in Modern Art*. Berkeley : University of California Press, p. 13.

<sup>8</sup> Lowe, R., *Victoria Square Project*, [en ligne], [victoriasquareproject.gr/](http://victoriasquareproject.gr/), [3 décembre 2018].

<sup>9</sup> Kester, G. H., *op. cit.*

enseignant·e-s, habitant·e-s – en agent·e-s participant·e-s qui contribuent activement à formuler et à analyser aussi bien la nature que les résultats de l'expérience pédagogique elle-même. En bref, l'EASE et l'ASE partagent une certaine vulnérabilité réceptive dans l'acte de collaboration. L'autre chose qu'ils partagent, intimement, c'est l'importance de leur relation à la théorie et à la pratique de la *pédagogie radicale*.

Les recherches de Claire Bishop et de Tom Finkelpearl démontrent de façon convaincante que les pratiques publiques de l'ASE s'inscrivent dans l'héritage de la pédagogie radicale, une approche non conformiste de l'apprentissage critique alliée à la contre-culture des années 1960<sup>10,11</sup>. Si de très nombreuses références à des influences provocantes, voire révolutionnaires, apparaissent dans cet ouvrage, la philosophie pragmatiste de John Dewey et la pédagogie artistique de Joseph Beuys – deux figures clés sur lesquelles je reviendrai plus bas – occupent une place prédominante. Les contributeurs d'ASA font aussi directement ou indirectement mention des pièces didactiques de Bertolt Brecht (*Lehrstücke*), de la pédagogie de l'opprimé de Paulo Freire, du théâtre libérateur d'Augusto Boal, de l'interventionnisme urbain de l'Internationale Situationniste, de la fusion entre l'art et la vie d'Alan Kaprow, des méthodes pédagogiques transgressives de bell hooks, de l'insurrection scolaire performative de Henry A. Giroux, des tactiques d'invention du quotidien de Michel de Certeau, des écoles de la liberté du SNCC<sup>12</sup> dans le Sud de Jim Crow<sup>13</sup>, des expérimentations esthétiques du Black Mountain College, ou encore de la figure de l'intellectuel subversif dessinée par Stefano Harney et Fred Moten, qui dérobe le savoir produit par le milieu universitaire pour le restituer aux *undercommons*<sup>14</sup>, tel un Robin des Bois ou une Leonarda Emilia du tableau noir<sup>15</sup>.

Si je devais constituer une liste succincte des opérations pédagogiques

<sup>10</sup> Bishop, C. (2012). *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship*. Londres : Verso.

<sup>11</sup> Finkelpearl, T. (2013). *What We Made: Conversations on Art and Social Cooperation*, Durham, NC: Duke University Press.

<sup>12</sup> Réseau d'écoles gratuites à destination des Afro-Américains, créées au début des années soixante dans les États du Sud des États-Unis par le Student Nonviolent Coordinating Committee (Comité de coordination nonviolent des étudiants) en réaction au maintien de politiques discriminatoires envers les Noirs. NdT.

<sup>13</sup> Les lois Jim Crow, promulguées entre 1876 et 1964 dans les États du Sud des États-Unis, ont joué un rôle crucial dans l'institutionnalisation de la ségrégation raciale. NdT.

<sup>14</sup> Nous avons fait le choix de laisser ce terme, tiré du livre éponyme de Fred Moten et Stefano Harney (2013), en anglais. Sur la page que lui consacre The Cheapest University, Flora Katz définit ainsi ce terme : « « The Undercommons » c'est cet espace fugitif, dans les marges des espaces réifiés par le capital, les institutions et pratiques codifiées, qui permet aux personnes d'étudier, de s'affecter, de se nourrir, sans utilitarisme. C'est un espace d'étude, d'amitié, d'enrichissement mutuel. C'est un espace où nous ne sommes pas des êtres de dettes. » NdT. Voir Flora Katz, *The Cheapest University*, [en ligne], [thecheapestuniversity.org/ressource/the-undercommons/](http://thecheapestuniversity.org/ressource/the-undercommons/), [3 décembre 2018].

<sup>15</sup> Aussi connue sous le nom de La Caramba, la légendaire héroïne populaire Leonarda Emilia opérait comme *bandida* dans l'État mexicain du Querétaro. Elle était réputée pour s'habiller en homme, tuer les fonctionnaires corrompus et distribuer de l'argent volé aux *campesinos* appauvris des années 1870. Voir Baker, P. (2016). *Revolutionaries, Rebels and Robbers*. Cardiff : Université du Pays-de-Galles.

de l'EASE, elle comprendrait cinq étapes : élaboration collective du cursus, recherche performative (ou recherche artistique), discussions horizontales en classe et réflexions critiques en groupe, menant à la reconception du module de cours lui-même. Pour le dire autrement, l'EASE est intrinsèquement socratique et heuristique, pour autant que l'étudiant·e, ou le·la participant·e, soit encouragé·e à *apprendre comment apprendre*, par opposition à la mémorisation d'informations ou de techniques artistiques. Il faut pourtant signaler, comme Jane Jacob le rappelle dans son essai introductif<sup>16</sup>, que Dewey proposait déjà une telle approche il y a cent ans. Cela signifie aussi que l'EASE se distingue de formations artistiques orientées vers une pratique d'atelier ou un médium particulier, qui enseignent avant tout la maîtrise technique du dessin, de la peinture, de la sculpture, de la vidéo et ainsi de suite. Mais il ne faut pas se fier aux apparences. Comme le révèle *Art as Social Action*, de nombreux·ses enseignant·e·s d'EASE intègrent la production d'objets tangibles dans le cadre de leurs objectifs pédagogiques, même si elle reste soumise à la maxime de Dewey selon laquelle, pour préparer un·e étudiant·e à l'avenir, il faut lui apprendre à exercer « toutes ses capacités, plutôt que d'en faire à tout prix un·e artiste »<sup>17</sup>.

Bien que l'EASE puisse sembler très différent d'autres formes d'éducation artistique, il existe un sixième axe qui distingue fondamentalement cette approche pédagogique d'autres modèles d'apprentissage. Il s'agit des activités étudiantes qui se déroulent entièrement en dehors de la salle de classe, ainsi que l'illustrent de façon évidente les projets de cours qui précèdent. En quoi diffèrent-elles, par exemple, des sciences dures, où le travail de terrain est indispensable à la collecte de données ou à la vérification d'hypothèses ? Selon moi, la différence est bien plus qu'une affaire de degrés ; elle incarne quelque chose de profond et d'une portée considérable, qui a beaucoup à voir avec le statut ontologique déroutant de l'ASE et de l'EASE évoqué plus haut. Avant d'aller plus loin, je voudrais d'abord dire quelques mots du conflit qui perdure au sujet de la présence même de l'éducation artistique dans un contexte universitaire.

Celles et ceux d'entre nous qui enseignent à l'université connaissent bien la musique : *faire* des objets d'art est soit trop technique pour entrer dans la rubrique des humanités, soit trop subjectif pour être considéré comme une catégorie rigoureuse de la recherche expérimentale (cela s'applique sans distinction aux étudiant·e·s qui produisent de l'art socialement engagé et aux apprenti·e·s peintres, dessinateurs, vidéastes, sculpteurs·trices, et ainsi

<sup>16</sup> Du livre *Art as Social Action*.

<sup>17</sup> Dewey, J. «My Pedagogic Creed». In : Boydston, J. A. (1986). *The Collected Works of John Dewey: Early Works. Volume 5: 1895-1898, Essays*. Carbondale ILL: Southern Illinois University Press, p. 86. Première parution dans le *School Journal LIV* en janvier 1897. Trad. française par Gérard Deledalle (1995). *John Dewey*. Paris : PUF, coll. «Pédagogues et pédagogies», pp. 111-125.



de suite). Bien que l'EASE fasse lui aussi les frais de ce scepticisme, il persiste encore à vouloir inscrire sa pratique créative, déjà considérée comme suspecte, dans le vocabulaire de l'analyse scientifique, en utilisant des termes comme *recherche*, *expérimentation*, *test*, *auto-évaluation*, *mesures d'acquisition des compétences* et autres. À ce titre, l'EASE se retrouve pris dans les mêmes eaux pédagogiques tourmentées que son avatar européen, la Recherche par les moyens de l'art ou *Art Practice-as-Research* (APR)<sup>18</sup>. Et, sans surprise, il existe une forme de méfiance internationale à l'encontre de l'EASE comme de l'APR qui rend l'obtention de bourses de recherche, ou même la reconnaissance académique, particulièrement ardues (pour rester diplomatique).

Mais les méfaits pédagogiques de l'EASE ne s'arrêtent pas là. Non seulement ses méthodes de recherche sont fréquemment élaborées *en collaboration même avec les sujets qui constituent son terrain d'enquête déclaré*, violant ainsi les notions traditionnelles d'objectivité académique ; mais en plus de cela, l'EASE agit séditieusement, aux yeux de certain·e·s, en partageant ses atouts matériels – bourses de recherche universitaires, ressources techniques, travail enthousiaste des étudiant·e·s et des enseignant·e·s – avec les communautés, les détenu·e·s, les mères célibataires, les personnes sans domicile fixe et les mouvements militants qu'il est censé traiter en tant qu'objets d'étude<sup>19</sup>. Au bout du compte, ce qui différencie donc l'EASE d'autres modes d'apprentissage artistique, et de la plupart des formes de pédagogie, c'est la façon dont les frontières normatives qui séparent le type d'enseignement qui a lieu dans une école et celui qui advient à l'extérieur, dans le *monde réel*, ne sont pas seulement brouillées, mais agressivement et même allègrement déconstruites (même si, bien sûr, l'hérétique EASE fait aussi le dos rond en engendrant les incontournables dossiers et diagnostics dont se languit toute institution, et si les étudiant·e·s engagé·e·s dans une pratique sociale n'en sont pas moins obligé·e·s de franchir des parcours d'obstacles bureaucratiques pour obtenir leur diplôme).

C'est presque comme s'il n'était plus possible de distinguer sérieusement les espaces pédagogiques et les espaces de vie, l'art et la vie, et ce sentiment résonne étrangement aujourd'hui à travers l'ensemble de notre culture, de la base au sommet, une impression sur laquelle je reviendrai et que j'essayerai de clarifier dans ma conclusion. Pour l'instant, laissez-moi aborder la question de l'étonnant alliage de quotidien et d'hétérodoxie qui compose l'EASE, depuis une perspective plus historique.

<sup>18</sup> Borgdorff, H. (2016). *The Conflict of the Faculties: Perspectives on Artistic Research and Academia*. Pays-Bas: Presses de l'université de Leiden.

<sup>19</sup> Au sein de l'université, l'EASE peut s'apparenter à l'approche anthropologique de Michael T. Taussig, qui va jusqu'à appeler le mélange de « fiction, d'observation ethnographique, d'histoire archivistique, de théorie littéraire et de mémoires » qui caractérise ses méthodes de recherche « fictocritique ». Voir Emily Eakin, « Anthropology's Alternative Radical », *New York Times*, 21 avril 2001, [en ligne], [www.nytimes.com/2001/04/21/arts/anthropology-s-alternative-radical.html](http://www.nytimes.com/2001/04/21/arts/anthropology-s-alternative-radical.html), [3 décembre 2018].

---

Si l'on prend une certaine perspective historique, on pourrait tout simplement décrire l'EASE comme la manifestation la plus récente d'une querelle académique bien plus ancienne, entre celles et ceux qui enseignent l'art en tant que processus d'expression individuelle ancré dans un médium particulier (pensez à Hans Hoffman, que Clement Greenberg avait baptisé « la source » de l'expressionnisme abstrait, et qui a été le mentor de peintres comme Lee Krasner et Larry Rivers<sup>20</sup>), et, en face, celles et ceux qui croient que l'enseignement artistique est ancré dans l'expérimentation, la transdisciplinarité et une pratique réflexive du design (par exemple, le Bauhaus allemand et le Vkhutemas russe dans les années 1920, ou le Moutain College en Caroline du Nord de 1933 à 1957). Ce deuxième type de pédagogie culturelle est très proche de la conviction que les études artistiques font partie intégrante du développement d'une citoyenneté démocratique accomplie – conviction qui remonte aux progressistes nord-américains comme John Cotton Dana, à l'origine du musée populiste et éducatif de Newark, et bien sûr Dewey, fondateur de la Laboratory School à Chicago<sup>21</sup>.

Comme l'a exposé Mary Jane Jacob dans ce même ouvrage<sup>22</sup>, les enseignant·e·s et les acteur·trice·s de l'EASE devraient prendre en considération la généalogie, plus ancienne qu'on ne le croit souvent, de ces pédagogies. Elle propose de relire Dewey qui, déjà en 1897, affirmait que « l'école est, en premier lieu, une institution sociale » et que « l'éducation étant un processus social, l'école est tout simplement cette forme de vie communautaire dans laquelle sont concentrés tous ces moyens d'action [pouvoirs, intérêts, et habitudes]<sup>23</sup> ». (L'intégration du social et du culturel dans d'autres domaines éducatifs se distingue notablement du monde universitaire compartimenté au sein duquel beaucoup d'entre nous enseignent aujourd'hui, tel qu'il est décrit ci-dessus). Dans les années 1960, les idéaux pragmatistes de Dewey ont irrigué la philosophie éducative des Freedom Schools dans les États ségrégués du Sud des États-Unis, et ils réapparaîtront sous une forme transfigurée une décennie plus tard, lorsque Joseph Beuys co-fondra l'Université internationale libre pour la créativité et la recherche interdisciplinaire (FIU)

<sup>20</sup> Cité dans un compte rendu de 1955, intitulé « Introduction to an Exhibition of Hans Hoffmann » in *Clement Greenberg : The Collected Essays and Criticism*, vol. 3, John O'Brian (dir.), Chicago : Presses universitaires de Chicago, 1993, p. 240. Trad. française par Ann Hindry et Christine Savinel, *Écrits choisis, des années 1940. Art et culture : essais critiques*, Katia Schneller (dir.), 2<sup>nd</sup> édition, Paris : Éditions Macula, 2017, p. 439.

<sup>21</sup> Duncan, C. G. (2010). *A Matter of Class: John Cotton Dana, Progressive Reform, and the Newark Museum*. Pittsburgh : Periscope.

<sup>22</sup> *Art as Social Action*.

<sup>23</sup> Jacob, M. J., « Pedagogy as Art ». In: Scholette, G., Bass, C. et Social Practice Queens (dir.), *op. cit.*, p. 10. Voir aussi Dewey, 86. Trad. française par Gérard Deledalle, *John Dewey*, Paris : PUF, coll. « Pédagogues et pédagogies », 1995, p. 111-125.

à Düsseldorf en 1974, pour protester contre l'école d'art officielle locale qui vient de le jeter dehors. C'est ici, selon moi, que le statut ontologique trouble de l'EASE commence à prendre forme.

Bien que je ne sois spécialiste ni de Dewey, ni de Beuys, il me semble qu'un changement est apparu dans les années 1970, tout particulièrement vers la fin de la décennie, alors que l'énergie radicale de 1968 commençait à décliner. Autrefois conçue comme un ingrédient essentiel d'une société démocratique saine, la pédagogie esthétique est devenue un élément de l'émancipation individuelle. Oui, certes, on croirait entendre Beuys lorsque Dewey soutient que l'apprentissage de tout·e étudiant·e doit consister en « un processus de vie et non une préparation à la vie à venir.<sup>24</sup> » Mais Dewey, en bon philosophe pragmatiste, défendait l'idée selon laquelle l'institution que l'on appelle l'école « devrait simplifier la vie sociale existante ; devrait la réduire pour ainsi dire à sa forme embryonnaire.<sup>25</sup> » C'est peut-être couper les cheveux en quatre, mais la version de l'Université selon Dewey, en tant que micro-société protégée – au sein de laquelle des pédagogues dévoués (tel Dewey lui-même) offrent des conseils éducatifs – reste structurée autour d'une institution concrète, avec son corps professoral, ses étudiant·e·s et ses règlements.

À l'inverse, Beuys s'appropriait avec ironie les outils et les pratiques pédagogiques établis, faisant des tableaux noirs, des conférences didactiques, des symposiums éducatifs et autres accessoires issus de la salle de classe les matériaux et les médiums artistiques de ses installations et ses performances. Art et éducation se retrouvaient ainsi pêle-mêle, comme dans un collage sur-réaliste où se rejoindraient Beuys l'artiste et Beuys le professeur, comme s'étaient déjà accolés Beuys l'artiste et le chaman, ou encore Beuys l'artiste et le militant politique, avec la co-fondation du Parti étudiant allemand et du Parti vert en 1967 et 1980 respectivement. Malgré ces multiples *détournements*<sup>26</sup> ironiques, cependant, la FIU avait l'ambition de transformer « les étudiant·e·s » en véritables êtres artistiques. Après tout, Beuys représentait l'archétype par excellence de ce programme, lui qui « défait les conventions institutionnelles en incorporant directement sa pratique dans son enseignement<sup>27</sup> », comme l'écrit Jen Delos Reyes. Bishop le confirme, Beuys revendiquait son rôle de professeur comme « sa plus grande œuvre d'art.<sup>28</sup> »

Tout cela s'inscrit parfaitement dans le *zeitgeist* anti-institutionnel et anti-autoritaire de la fin des années 1960 et du début des années 1970, lorsque le *statu quo*, incarné notamment par les syndicats traditionnels et les prin-

<sup>24</sup> Dewey, 87.

<sup>25</sup> *Ibid.*

<sup>26</sup> En français dans le texte. NdT.

<sup>27</sup> Delos Reyes, J., « Why Socially Engaged Art Can't Be Taught ». In: Scholette, G., Bass, C., et Social Practice Queens (dir.), *op. cit.*, p. 200.

<sup>28</sup> Bishop, C., *op. cit.*, p. 243.

cupaux partis de gauche, s'est trouvé confronté à une révolte historique sans précédent. Étudiant·e-s et travailleur·se-s menaient des grèves sauvages et prenaient part à des confrontations de plus en plus militantes avec la police, les autorités et les institutions gouvernementales, non pas dans le simple espoir de réformer l'état providentiel libéral en déroute, mais de le balayer. Comme l'affirme le théoricien Paolo Virno, « il n'est pas difficile de reconnaître des idées et des orientations communistes dans la révolution manquée des années soixante et soixante-dix.<sup>29</sup> » Cette référence de Virno à un imaginaire communiste de masse est exactement à l'opposé du modèle étatique centralisé de Lénine. Elle s'inspire plutôt de la tradition marxiste des autonomistes italiens et des slogans situationnistes, comme « ne travaillez jamais » ; « vivre sans temps morts » ; et « soyons réalistes, demandons l'impossible !<sup>30</sup> » Puis le soulèvement a pris fin. Au lieu de réaliser l'émancipation radicale à laquelle il aspirait au niveau de l'État et de la société, l'échec historique de 1968 a mené à « l'économie créative<sup>31</sup> » consumériste que nous connaissons aujourd'hui, qui exploite et récompense simultanément les désirs biopolitiques de base aussi longtemps que l'on peut allonger la monnaie, ou plus précisément, la carte de crédit nécessaire. Comme le dirait McKenzie Wark au sujet des théories de « Bifo » Berardi, « avant 1977, le désir était localisé en dehors du capital ; depuis, le désir signifie l'accomplissement de soi dans le travail.<sup>32</sup> »

En résumé, alors que l'approche éducative de Beuys visait à libérer les individus de toute autorité oppressive, comme l'État mais aussi l'école, la théorie de Dewey était ancrée dans la conviction que l'État devait prendre en charge l'éducation pour permettre à la démocratie de prospérer. Cela dit, je ne suis pas en train d'insinuer que Beuys était un communiste provocateur ou un agent néolibéral *avant la lettre*<sup>33</sup>, ni Dewey un conservateur refoulé. Au contraire, les idées pédagogiques des deux hommes visaient à libérer notre imagination, de même que notre façon d'être au monde. Ce qui m'intéresse plutôt, c'est de voir jusqu'à quel point les forces sociales, politiques et économiques plus larges impriment leur marque même sur les plus progressistes des intentions. Du fossé qui sépare la vision pragmatiste de l'éducation en tant qu'autoreprésentation collective défendue par Dewey et l'idée beuysienne de l'éducation comme réalisation de soi autonome, émerge une importante ramification politique pour l'ASE, l'EASE, et plus généralement l'art contemporain et la société.

<sup>29</sup> Virno, P. (2002). *Grammaire de la multitude*. Trad. française par Véronique Dassas, Nîmes : Éditions de l'éclat, Montréal : Conjonctures, p. 136-137.

<sup>30</sup> *Ibid.*

<sup>31</sup> *Ibid.*

<sup>32</sup> Wark, McK., « Franco 'Bifo' Berardi ». *Public Seminar*, 5 juin 2015, [en ligne], [www.publicseminar.org/2015/06/franco-bifo-berardi/#.WabX-tN96rx](http://www.publicseminar.org/2015/06/franco-bifo-berardi/#.WabX-tN96rx), [3 décembre 2018].

<sup>33</sup> En français dans le texte. NdT.

Néanmoins, c'est bien l'influence du pastiche anarcho-éducatif de Beuys qui persiste aujourd'hui, mais digérée, pour le meilleur et pour le pire, au prisme de la culture d'entreprise et de l'individualisation des risques qui caractérise la société dans laquelle cette culture se développe. Son impact est visible sur l'EASE, mais aussi sur un ensemble d'expérimentations éducatives informelles au vingt et unième siècle, parmi lesquelles l'ancienne Proto-Academy de Charles Esche à Edimbourg, la Bruce High's Quality Foundation à Brooklyn, le Stockyard Institute de Jim Duignan à Chicago, Home Workspace à Beyrouth, et même la défunte Catedra Arte de Conducta de Tania Bruguera à La Havane ou le centre d'accueil pour réfugiés (entre autres multiples activités) New Neighborhood Moabit de Marina Naprushkina à Berlin, qu'elle a explicitement qualifié d'« institution artificielle.<sup>34</sup> » Ces projets communautaires et pédagogiques alternatifs se targuent d'être très largement indépendants des structures de soutien étatiques, ce qui n'est pas une critique car ces initiatives sont importantes et même nécessaires à un niveau local. Mais il y a anguille sous roche, qu'il nous faut débusquer maintenant que le concept même d'État démocratique est radicalement en chute libre.

---

Si l'on fore un peu plus profond dans l'histoire, il me semble que le conflit opposant Joseph Albers et John Cage à la fin des années 1940 et au début des années 1950 au Black Mountain College éclaire rétrospectivement ces différends pédagogiques de façon remarquable, et mérite qu'on lui consacre un petit détour. Albers était un fervent défenseur de Dewey et considérait l'art comme le bras expérimental de la culture. Comme nous le raconte l'historienne de l'art Eva Díaz, Albers pensait que l'art était au service de la société en développant « de meilleures formes » comme « pré-condition à la production et au progrès culturels.<sup>35</sup> » Étudier l'art, c'est faire de la recherche et développement qui sera ensuite intégrée aux expériences du monde réel. Cage, d'un autre côté, envisageait l'expérimentation créative assez différemment, en privilégiant l'incertitude, le désordre et les perturbations au lieu d'une forme contemplative de design. Il introduit des opérations de hasard dans la musique, en lançant une paire de dés ou des baguettes de divination I Ching et en laissant le résultat guider ses compositions. Assez vite, Cage s'attire l'hostilité d'Albers et d'autres enseignant-e-s du Black Mountain College lorsqu'il enrôle, en 1952, « des enseignant-e-s et des étudiant-e-s pour

<sup>34</sup> Ces projets sont abordés plus en détails dans Sholette G., « From Proto-Academy to Home Workspace in Beirut ». In: Downey, A. (dir.) (2016). *Future Imperfect : Contemporary Art Practices and Cultural Institutions in the Middle East*. Berlin : Sternberg Press, p. 190-204.

<sup>35</sup> Díaz, E. (2014)., *The Experimenters : Chance and Design at Black Mountain College*. Chicago : University of Chicago Press.

interpréter des instructions scriptées dans un temps déterminé, donnant lieu à de nombreux événements sans lien particulier entre eux, éparpillés dans l'espace de la performance.<sup>36</sup>» Cela donne *Theater Piece no. 1*, ou tout simplement le *Happening*, qui voit se dérouler simultanément des actions solitaires, sans ordre ou logique apparents, tout comme la vie contemporaine nous apparaît parfois comme une expérience fragmentée, voire aliénante. Qu'il s'agisse de néo-dadaïsme ou d'ultraréalisme, le compositeur met en doute la foi deweyenne d'Albers en l'art comme médium que l'on peut tester pour améliorer la société à travers la recherche esthétique et le design. Plus tard, Cage remettra en question la notion même d'institution scolaire, en mettant un public allemand face à cette célèbre devinette quasi Zen : « Qu'est-ce qui est le plus musical, un camion roulant à travers une usine ou un camion roulant à travers une école de musique ?<sup>37</sup> »

Des échos du malaise provoqué par l'esthétique pédagogique volontairement interventionniste de Cage ont résonné lors d'un séminaire que j'ai co-dirigé avec Tom Finkelpearl à la Social Practice Queens<sup>38</sup> à l'automne 2013, intitulé *Art participatif et action sociale*. Le point de départ était simple : un nombre de plus en plus important d'artistes, de curateur·trice·s et de critiques consacrent leur énergie à un nouveau genre d'activisme artistique participatif, et les étudiant·e·s doivent donc mener des recherches autour de ce phénomène. Les participant·e·s de bachelor et de master ont lu des textes écrits par ou sur Rick Lowe, Tania Bruguera, Martha Rosler, Teddy Cruz, Marisa Jahn, Stephen Wright, Claire Bishop et Nato Thompson, ainsi que des extraits de nos propres textes<sup>39</sup>. Mais il est rapidement apparu que, pour la plupart de ces étudiant·e·s habitué·e·s aux pratiques d'atelier, l'ASE représentait un paradigme entièrement nouveau, et après quelques semaines d'exposés, de lectures et de discussions, nous avons réparti les étudiant·e·s en petits groupes de recherche, pour travailler autour de questions telles que :

– « Y-a-t-il une esthétique de l'art comme pratique sociale, ou une forme ou un répertoire de formes spécifiques à ce type de travail ? »

– « L'art comme pratique sociale s'oppose-t-il radicalement à l'art et à la culture mainstream ? »

<sup>36</sup> *Ibid.*, p. 7.

<sup>37</sup> Cité in Morris, E. (1967). « Three Thousand Seven Hundred Forty-Seven Words about John Cage ». In: *Notes*, vol. 23, n° 3, p. 472, doi: 10.2307/895075.

<sup>38</sup> Programme de master en arts visuels conjointement hébergé par Queens College (Université de New York) et le Queens Museum. NdT.

<sup>39</sup> La bibliographie complète est accessible ici : *Greg Sholette Seminars*, [en ligne], [www.sholette-seminars.com/new-forms-2013-readings-and-resources/](http://www.sholette-seminars.com/new-forms-2013-readings-and-resources/), [3 décembre 2018].

– « *En quoi l'art comme pratique sociale se distingue-t-il des services sociaux ?* »

C'est cette dernière question qui a le plus contrarié et amusé les étudiant-e-s, les amenant finalement, au terme des quinze semaines du semestre, à mettre en scène un simulacre de procès au cours duquel Finkelpearl et moi avons subi un contre-interrogatoire respectueux. À un moment donné, les *procureur-e-s* nous ont soumis le problème suivant :

*Expliquez au tribunal la distinction entre, d'un côté, un projet dans lequel des artistes, qui travaillent depuis un camion mobile orné d'un logo indiquant qu'il s'agit d'un projet artistique, mettent en place des services sociaux tels que des gardes d'enfants ou des recours contre les propriétaires immobiliers prédateurs ; et, de l'autre côté, exactement le même service, mais géré par un groupe de bénévoles militant-e-s du quartier ? Se résume-t-elle à la question de la provenance institutionnelle des financements (une agence artistique ou les services sociaux de la municipalité) <sup>40</sup> ?*

Notre témoignage d'experts a commencé à dérailler alors que les éducateurs *instruits* que nous étions nous embrouillions dans nos tentatives de clarification logique. Pendant ce temps, nos étudiant-e-s savouraient l'ivresse de leur émancipation de l'autorité des experts, tandis que nos prières à Dewey demeuraient sans réponse. Je pouvais presque entendre Joseph Beuys et John Cage glousser dans l'ombre.

Dewey affirmait que l'éducation traditionnelle est vouée à l'échec car elle néglige « le principe fondamental de l'école en tant que forme de vie en commun. <sup>41</sup> » Je doute pourtant que le philosophe pragmatiste ait envisagé des circonstances telles que celles du monde de l'art contemporain actuel, où les relations entre école et société, réalité et fiction, culture et politique se sont plus ou moins fondues en un unique continuum, assez proche d'un ruban de Möbius. Pour se rendre compte du degré délirant auquel la spectacularité esthétique ambiante contamine tous les aspects de notre expérience, il suffit de mentionner les *fake news*, ou de se référer au surprenant mimétisme entre l'administration actuelle de la Maison Blanche et certains programmes télévisés comme *House of Cards*

<sup>40</sup> Je paraphrase ici de mémoire, et je tiens aussi à préciser qu'en cours, nous avons débattu du *Nanny Van* de Marisa Jahn (2014 – en cours) et de la clinique médicale mobile pour les personnes sans domicile fixe du collectif autrichien *WochenKlausur* (1993), deux exemples d'ASE qui ont sans doute inspiré leur révolte judiciaire.

<sup>41</sup> « Je crois que l'échec presque total de l'éducation actuelle vient de ce qu'elle néglige ce principe fondamental, à savoir que l'école est une forme de la vie de la communauté. Elle conçoit l'école comme un endroit où l'on donne des informations, enseigne des leçons ou forme des habitudes dont la valeur est conçue comme résidant essentiellement dans un avenir lointain ; l'enfant doit faire ces choses en vue de quelque chose d'autre qu'il va faire, ce sont de simples préparatifs. Elles n'entrent donc pas dans l'expérience vécue par l'enfant et partant ne sont pas vraiment éducatives. », John Dewey, trad. française par Gérard Deledalle, *op. cit.*, p. 111-125.

ou le *Saturday Night Live* ; on peut encore signaler l'intervention du collectif *1 000 Gestalten*, qui a orchestré une manifestation avec des hordes de zombies couverts de cendres à Hambourg en Allemagne, formant un cortège public digne des plus grands blockbusters pour protester contre le sommet du G20 en 2017.

C'est donc dans cet étrange état, fait de boucles et de doublages, que l'art contemporain, y compris l'ASE, opère, pas forcément par choix mais de façon conjoncturelle. Cela explique peut-être pourquoi le Pedagogy Group attire à bon escient l'attention sur le risque inhérent aux programmes d'EASE de constituer une « nouvelle sphère autonome », alors que les artistes socialement engagé-e-s « restent séparé-e-s des pratiques sociales à l'œuvre au quotidien dans les quartiers et dans les mouvements militants », substituant ainsi l'activisme culturel à un travail politique dans le monde réel<sup>42</sup>. Il importe bien sûr de prendre cet avertissement en compte, mais j'ai le sentiment que cette crainte est elle-même un symptôme du préjugé sociopolitique, historique et pédagogique plus général qui confond l'art entendu comme un processus de réflexion sur la réalité avec cette même réalité, tout court. Les effets oppressants de cet imbroglio sont visibles dans une déclaration émanant de plusieurs jeunes artistes de Los Angeles, aux prises avec leur rôle dans la gentrification.

*Nous écrivons ceci dans l'espoir que davantage d'artistes finiront par renoncer au sentiment de leur exceptionnalité et prendront en considération leur rôle dans la gentrification. Nous avons conscience que l'art est une industrie, dont la réalité structurelle doit être prise en compte afin que les artistes cessent de fermer les yeux sur leur complicité dans l'éviction des habitant·e·s des quartiers modestes et ouvriers, et puissent s'y opposer*<sup>43</sup>.

Nous sommes entré-e-s dans le temps et l'espace du « présent dissocié », écrit la chercheuse en sciences politiques Rebecca Bryant, un présent dont la *présence*<sup>44</sup> même nous est insaisissable, ou, comme le résume Wark en référence à la théorie du « Capitalisme communicationnel » de Jodi Dean :

*Le capitalisme communicationnel repose sur la répétition, la suspension des récits, des identités et des normes. Formulé en ces termes, le problème est alors de créer la possibilité d'échapper à la répétition infinie de ces*

<sup>42</sup> The Pedagogy Group, « Toward a Social Practice Pedagogy ». In: Scholette, G., Bass, C. et Social Practice Queens (dir.), *op. cit.*, p. 75-86.

<sup>43</sup> Marin, B., O'Brien, H. M. et Sanchez Juarez, C. (2017). « An Artists' Guide to Not Being Complicit with Gentrification (Guide d'artistes pour ne pas être complice de la gentrification) ». In: *Hyperallergic*, 19 juin 2017, [en ligne], <https://hyperallergic.com/385176/an-artists-guide-to-not-being-complicit-with-gentrification/>, [3 décembre 2018].

<sup>44</sup> Bryant R. (2016). « On Critical Times: Return, Repetition and the Uncanny Present ». In: *History and Anthropology* 27, n° 1, 2016, p. 27.



*courtes boucles pulsionnelles. Pour autant, la tendance est à l'opposé. Après les blogs sont arrivés Facebook, Twitter, Instagram et Snapchat, menant à toujours plus de répétition. Les industries culturelles ont ouvert la voie à ce que j'appelle les industries vautours<sup>45,46</sup>.*

Bien sûr, Beuys avait raison, tout le monde *est* artiste, même si je soupçonne que la matérialisation contemporaine de sa proposition au sein de ce qu'on appelle l'économie créative a davantage à faire avec les exigences du capital néolibéral qu'avec celles d'un artiste vêtu d'un costume et d'un chapeau de feutre. L'artiste allemand d'après-guerre n'en reste pas moins, comme l'affirme Bishop, «le point de référence le mieux identifié pour les artistes contemporain·e·s qui se préoccupent de pédagogie expérimentale»<sup>47,48</sup>. Il faut aussi convenir que l'héritage artistique de Beuys a amplement préparé le terrain pour l'ASE et l'EASE, et l'intérêt qu'ils suscitent aujourd'hui dans les cercles artistiques et académiques traditionnels, avec toutes les ressources et les complications que cela implique.

Néanmoins, ce qui manque à l'expérience de notre présent dissocié en général, c'est ce moment perceptible d'aliénation entre sujet et objet, apprendre et faire, métaphore et chose, la base même de la recherche artistique et de la critique sociale. Aujourd'hui, le seul point de rupture visible, c'est l'éclair qui nous frappe lorsque l'on prend conscience de qui, parmi les artistes, appartient à l'infime minorité qui réussit, et qui reste structurellement prisonnière de la matière noire qui compose notre monde de l'art mis à nu<sup>49</sup>. Et voici donc enfin un embryon de réponse à ma question initiale : l'EASE est tout à la fois hérétique et humble, étrange et intrinsèquement familier, car il incarne d'une manière singulière le présent dissocié et asymétrique de la

<sup>45</sup> En anglais, l'auteur fait un jeu de mots entre « culture industries » et « vulture industries ». NdT.

<sup>46</sup> Wark, McK. (2015). « Communicative Capitalism ». *Public Seminar*, 23 mars 2015, [en ligne], [www.publicseminar.org/2015/03/communicative-capitalism/#.WabfL9N96rw](http://www.publicseminar.org/2015/03/communicative-capitalism/#.WabfL9N96rw), [3 décembre 2018].

<sup>47</sup> Graffiti de mai 1968, *Bureau of Public Secrets*, [en ligne], [bopsecrets.org/CF/graffiti.html](http://bopsecrets.org/CF/graffiti.html), [3 décembre 2018].

<sup>48</sup> « Pour tous ces artistes, l'éducation représentait – ou continue de représenter – un enjeu crucial de leur travail. C'est Joseph Beuys, cependant, qui reste le point de référence le mieux identifié pour les artistes contemporain·e·s qui se préoccupent de pédagogie expérimentale ; en 1969, il a déclaré « enseigner est ma plus grande œuvre d'art. » Voir Bishop C., *op. cit.*, p. 343.

<sup>49</sup> « Et si le surplus de producteur·trice·s invisibles exigeait la justice économique ? C'est la tactique choisie par les Working Artists and the Greater Economy (WAGE) et d'autres personnes qui réclament une rémunération pour les artistes participant à des expositions. À l'inverse, que se passerait-il si la majorité des artistes décidait tout simplement de ne plus participer au monde de l'art, à la suite de Stephen Wright qui suggère sardoniquement que l'art contemporain cherche à s'échapper à lui-même – générant au passage un nouveau champ de recherche qu'il baptise échappologie. Qui resterait-elle alors pour enseigner l'art, produire des projets et alimenter les musées, les conférences et les revues du secteur ? Que deviendraient, dans cette situation, les hiérarchies et la production de valeurs du monde de l'art ? Plus terrifiant encore, pour faire écho à une question soulevée par Carol Duncan il y a une trentaine d'années, que se passerait-il si la majorité de celles et ceux dont le potentiel créatif n'a jamais reçu le soutien du système se retrouvait soudainement sous le feu de ses projecteurs, alors qu'un monde de l'art mis à nu lève le voile sur cette vaste armée en surplus de matière noire créative ? Ce qui demeurerait autrefois (peut-être même, comme nous le verrons dans certains cas, heureusement) dissimulé à la vue se manifeste douloureusement aujourd'hui dans un monde de l'art mis à nu. », Sholette G. (2017). *Delirium and Resistance : Activist Art and the Crisis of Capitalism*. Londres : Pluto Press, p. 76.

réalité de notre vingt et unième siècle, appelons-le dissociation pédagogique, nous laissant avec une dernière question inspirée de Dewey : comment faire pour apprendre à vivre, faire de l'art et s'engager dans l'action sociale et des formes de vie en commun alors que le monde qui nous entoure est en chute libre ? Même si elles n'offrent que des ébauches partielles de réponse, je crois que *Art as Social Action* propose aux lecteur·trice·s une collection impressionnante de tentatives pleines d'imagination, qui prennent pour point de départ l'hérésie vulnérable mais ô combien banale de l'enseignement de l'art socialement engagé.

---

Comme dans un rêve, j'entends le camion bruyant de John Cage qui passe et repasse en grondant ; seulement, il se trouve que les joueur·se·s de hautbois, de saxo et de batterie de l'école de musique ont dérobé ses pneus, peut-être pour en faire des barricades, ou les échanger contre de l'herbe en dehors du campus, qui sait, mais bizarrement, cela n'empêche pas le camion de continuer à errer, son moteur refusant de lâcher prise. Et sa clameur, ce même vacarme qui avait interrompu autrefois les répétitions estudiantines, fait maintenant partie intégrante de l'expérience éducative de base proposée par l'université, se fondant dans l'architecture du campus, comme le bruit de fond qui trouble l'atmosphère du roman éponyme de Don DeLillo<sup>50</sup>.

<sup>50</sup> Don DeLillo (1986). *White Noise*. New York : Viking Press. Trad. française par Michel Courtois-Fourcy, *Bruit de fond*, Paris : Stock, 1986.

## PISTES BIBLIOGRAPHIQUES

**BORIĆ, I., BERGMAN, A.**  
et **SALINAS, A.** (dir.) (2016).  
*Forms of Education : Couldn't Get a  
Sens of It*. New York : Inca Press.

**BERRY, I.** (2009).  
*Tim Rollins and K.O.S. : A History*.  
Cambridge, MA : MIT Press.

**BISHOP, C.** (2012). *Artificial Hells :  
Participatory Art and the Politics of  
Spectatorship*. Londres : Verso.

**FINKELPEARL, T.** (2013).  
*What We Made : Conversations on  
Art and Social Cooperation*, Durham,  
NC : Duke University Press.

**FLETCHER, H., SAMPSON, S.,  
STEEN, E.** et al. (2008).  
« It Can Change as We Go Along' :  
Social Practice in the Academy  
and the Community ».  
In : *Art Journal* 67, 2008, n° 4,  
p. 92-112.

- FREIRE, P.** (2000). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Bloomsbury Academic. Trad. française par Lucille et Martial Lefay (2011), *Pédagogie des opprimés*. Paris : La Découverte.
- HELGUERA, P.** (2011). *Education for Socially Engaged Art : A Materials and Techniques Handbook*. New York : Jorge Pinto Books.
- JAKOBSEN, J.** (2013). « The Pedagogy of Negating the Institution ». In: *MUTE*, 14 novembre 2013, [en ligne], [www.metamute.org/editorial/articles/pedagogy-negating-institution](http://www.metamute.org/editorial/articles/pedagogy-negating-institution), [3 décembre 2018].
- McKEE, Y.** (2016). *Strike Art : Contemporary Art and the Post-Occupy Condition*. Londres : Verso.
- MILES, M.** « Art, Theory and Education after the Crash ». In:
- HARUTYUNYAN, A.** (dir.) (2011). *Intersections : Practices of Curating Education and Theory*. Arménie : AICA-Armenia, Institute of Contemporary Art, pp. 18-32.
- MIRZOEFF, N.** (2004). « Anarchy in the Ruins: Dreaming of the Experimental University ». In: Thompson, N. et Sholette, G. (dir.) (2004). *The Interventionists : Users' Manual for the Creative Disruption of Everyday Life*. North Adams, MA : Massachusetts Museum of Contemporary Art, pp. 143-146.
- NEW MUSEUM** (2010). *Rethinking Contemporary Art and Multicultural Education*. New York : Routledge, 2<sup>nd</sup> edition.
- PODEVSKA, K. L.** (2007). « A Pedagogical Turn : Brief Notes on Education as Art ». *Filip* 6, été 2007, [en ligne], [fillip.ca/content/a-pedagogical-turn](http://fillip.ca/content/a-pedagogical-turn), [3 décembre 2018].
- PURVES, T.** et **SELZER, S. A.** (dir.), (2014). *What We Want Is Free : Critical Exchanges in Recent Art*. New York : State University of New York, 2<sup>nd</sup> edition.
- QUINN, T., PLOOF, J.** et **HOCHTRITT, L.** (2012). *Art and Social Justice Education : Culture as Commons*. New York : Routledge.
- SIEPEN, N.** et **SONJASDOTTER, Å.** (2010). « Learning by Doing : Reflections on Setting Up a New Art Academy ». In: *e-flux Journal*, 14 mars 2010, [en ligne], [www.e-flux.com/journal/14/61309/learning-by-doing-reflections-on-setting-up-a-new-art-academy/](http://www.e-flux.com/journal/14/61309/learning-by-doing-reflections-on-setting-up-a-new-art-academy/), [3 décembre 2018].

**SINGERMAN, H.** (1999). *Art Subjects: Making Artists in the American University*. Berkeley: University of California Press.

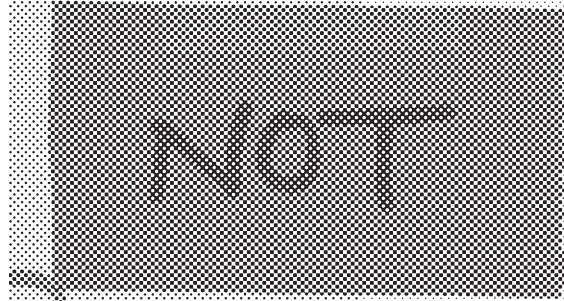
**IVISON, T. et VANDEPUTTE, T.** (dir.) (2013). *Contestations: Learning from Critical Experiments in Education*. Londres: Bedford Press.

**WARK, McK.** (2017). *General Intellects: Twenty-Five Thinkers for the Twenty-First Century*. Londres: Verso.

WHO IS

THE ON

# Note de la tradu



# le uctrice



# NOTE DE LA TRADUCTRICE

Virginie Bobin

La traduction de l'anglais vers le français des textes publiés dans ce livre a occasionné un certain nombre de discussions entre le collectif *microsillons* (éditeur), Mathilde Chénin (en charge de la coordination éditoriale) et moi-même. Suite à ces échanges, il·elle·s ont eu la généreuse idée de m'inviter à revenir sur certains des doutes et des choix auxquels nous nous sommes (joyeusement) confronté·e·s.

« Il y a plus d'une traduction possible », affirme la philosophe, philologue et traductrice Barbara Cassin. « Non seulement parce qu'il s'agit de savoir quand, pourquoi, pour qui vous traduisez ; mais aussi parce que, chaque langue étant un tissu d'équivoques, une seule phrase, syntaxe et sémantique, est grosse de plusieurs perceptions, directions, significations (« sens », donc).<sup>1</sup> » Toute traduction relève alors d'une tentative imparfaite, ou sans cesse perfectible. Tout travail de traduction est situé, informé par le contexte (politique, intellectuel, et ici pédagogique) auquel il répond, s'adresse et dans lequel il opère. Cela sonne peut-être comme un cliché, mais il est bon de le garder à l'esprit lorsqu'on aborde un texte en traduction, *a fortiori* lorsqu'il circule dans un cadre éducatif, dans un lieu de production et d'échange de connaissances.

## Le choix de l'écriture inclusive

La question du genre (des protagonistes du texte, mais aussi de l'écriture elle-même), quasiment invisible en langue anglaise, saute littéralement aux yeux lorsqu'on traduit vers le français. La suprématie du genre masculin en langue française, prétendument neutre ou « générique », est remise en question par de plus en plus d'auteur·rice·s (ou d'auteur·e·s), à l'heure où les discriminations de genre et le harcèlement sont ardemment débattus dans la sphère publique – y compris dans les écoles d'art. « Les évolutions langagières accompagnent les évolutions sociales », se réjouit (et nous avec) Éliane Viennot, linguiste et historienne de la langue française. Pour elle, le langage inclusif représente « [j]uste un souci de s'exprimer de manière plus exacte et plus égalitaire, en s'appuyant pour l'essentiel sur les ressources traditionnelles de la langue française, et pour le reste sur des innovations en cours d'élaboration (...)»<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Cassin, B. (2016). *Éloge de la traduction : compliquer l'universel*. Paris : Fayard, p. 223.

<sup>2</sup> Viennot, É. (2018). *Le langage inclusif : pourquoi, comment*. Donnemarie-Dontilly : Éditions iXe, p. 11.



Le choix de l'écriture inclusive pour la traduction française de ce livre nous a donc semblé à la fois juste et fécond, d'autant plus en présence de textes comme « Disloquer les archives... », qui aborde directement la question du genre et des sexualités dissidentes. Cela n'a pas été simple : malgré la consultation frénétique du *Guide pratique pour une communication publique sans stéréotype de sexe*<sup>3</sup>, il a parfois fallu inventer des solutions, braver l'anachronisme (les membres masculins du Congrès Fédéral des Artistes Visuels d'Allemagne de l'Ouest, cités par Claudia Hummel, ne maniaient sans doute pas le langage inclusif en 1971) et prendre des décisions arbitraires : nous avons ainsi fait une exception pour la retranscription des discussions entre les étudiant·e·s du Master *Art and Social Practice* de Portland et les détenus du CRCI, afin de conserver le « flow » des échanges oraux, qui impliquaient principalement des hommes.

Barbara Cassin, peu convaincue par l'écriture inclusive (qu'elle qualifie de fausse piste), reconnaît néanmoins que « [c]ette langue imprononçable témoigne de quelque chose d'important. Elle témoigne du triomphe du masculin sous couvert de neutre. La langue inclusive attire justement l'attention sur ce symptôme. Mais cela ne durera sans doute pas toujours. Une langue est faite pour changer. C'est passionnant de la regarder bouger. Voire de la faire un peu bouger, en soulignant les contradictions.<sup>4</sup> »

Faire bouger la langue avec l'écriture inclusive rend sans aucun doute le travail de traduction passionnant. Cela produit aussi une expérience de lecture déconcertante, parfois inconfortable, mais jamais neutre – c'est là sa principale qualité. Je l'ai vécue de manière particulièrement sensible grâce à Élisabeth Lebovici, l'un·e des premier·ère·s critiques d'art français·e·s à s'être adonné·e à l'écriture inclusive dans *Ce que le sida m'a fait*, façon pour elle de revendiquer la fluidité des genres et de « diluer la violence exercée par la contrainte de la binarité ». L'avant-propos de son livre offre un exemple précieux de la manière dont un·e auteur·rice (ou un·e traducteur·rice) peut se situer et s'outiller dans la langue. « L'argument de la lisibilité – « ça encombre le texte » – devrait, me semble-t-il, être retourné pour tenir compte de l'inventivité permanente de la langue (...). Plutôt que de se plaindre, il faut se réjouir des possibilités d'adaptabilité de la grammaire.<sup>5</sup> »

<sup>3</sup> Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes (2015). *Guide pratique pour une communication publique sans stéréotype de sexe*, Paris. Accessible sur : [www.haut-conseil-egalite.gouv.fr/IMG/pdf/hcefh\\_guide\\_pratique\\_com\\_sans\\_stereo-vf-2015\\_11\\_05.pdf](http://www.haut-conseil-egalite.gouv.fr/IMG/pdf/hcefh_guide_pratique_com_sans_stereo-vf-2015_11_05.pdf) (dernière visite 5 février 2019).

<sup>4</sup> « La langue française n'est pas statique, elle est faite pour changer », *Libération*, 14 décembre 2018. Accessible sur : [www.liberation.fr/debats/2018/12/14/barbara-cassin-la-langue-francaise-n-est-pas-statique-elle-est-faite-pour-changer\\_1697963](http://www.liberation.fr/debats/2018/12/14/barbara-cassin-la-langue-francaise-n-est-pas-statique-elle-est-faite-pour-changer_1697963) (dernière visite 5 février 2019).

<sup>5</sup> Lebovici, E. (2017). *Ce que le sida m'a fait – Art et activisme à la fin du XX<sup>e</sup> siècle*. Dijon : Les presses du réel, 2017, p. 16.

## L'anglais, des anglais

Inventivité, adaptabilité, et j'ajouterais agilité, sont des tactiques indispensables au jeu entre les langues. Un autre des défis rencontrés au cours de la traduction de ce livre a été la diversité des langues anglaises employées par les contributeur-riche-s : on ne traduit pas de la même manière un texte écrit avec verve et humour par un *native speaker* maîtrisant parfaitement les jeux de langage, comme Gregory Sholette ; un texte écrit en anglais par une personne non anglophone ; et un texte déjà traduit en anglais depuis une autre langue, en l'occurrence l'allemand, comme c'est le cas pour les contributions de Claudia Hummel et de l'Institut für Kunst im Kontext. Le dilemme classique du-de la traducteur-riche, entre coller au plus près de la langue de l'auteur-riche et de sa prosodie, quitte à manifester son étrangeté dans la langue d'arrivée ; ou bien s'approcher au maximum de la langue du-de la lecteur-riche en adaptant la langue de l'auteur-riche, se manifeste différemment. Dans le cas particulier d'un ouvrage qui mobilise l'histoire et la théorie de l'art contemporain, c'est d'autant plus saillant que l'anglais, ou un certain type d'anglais globalisé, s'est imposé comme la langue vernaculaire, la *lingua franca* de l'art contemporain (« An artist who cannot speak English is no artist », ironise dès 1992 Mladen Stilinović dans une œuvre célèbre). Ainsi, un certain nombre de termes anglais qui circulent fréquemment dans différents contextes linguistiques et culturels, et dont on prend généralement la signification pour acquise, s'avèrent parfois bien fuyants et instables lorsqu'on se demande comment les traduire – ou s'il faut les traduire.

## Les intraduisibles

Cela nous amène à ce que Barbara Cassin (encore elle) appelle « les intraduisibles », expression qui ferait presque office chez elle de manifeste pour une certaine méthode de traduction. Les intraduisibles : non pas ce qu'on ne peut pas traduire, mais ce qu'on ne cesse pas de (ne pas) traduire – une définition, presque une devinette, qui traverse ses livres et ses prises de parole et a complètement transformé mon approche de la traduction (et, plus largement, des échanges entre les langues). Quelques exemples concrets rencontrés dans cette publication : le mot *community* (et son dérivé, *community-engaged art*), très couramment employés en anglais, notamment dans les discours sur l'art socialement engagé, se traduisent difficilement par *communauté*, et encore moins par *art communautaire*. Cet adjectif souffre encore en effet d'une connotation très péjorative dans les discours médiatiques et politiques fondés sur une vision de la langue française et du monde pétrie d'universalisme, comme en témoignent les polémiques ayant accompagné l'organisation d'événements non-mixtes en

France ces dernières années<sup>6</sup>. Bien entendu, le terme de *communauté* est aussi investi de forces positives et émancipatrices, notamment dans les réflexions autour des communs qui nourrissent un pan important de la théorie de l'art contemporain. Mais il a régulièrement fallu faire appel à des périphrases et jouer sur les significations plurielles du mot en fonction de ses contextes d'apparition.

Quant à *agency*, ah, *agency*... Qui a jamais trouvé de traduction satisfaisante au mot *agency*? Là aussi les synonymes plus ou moins justes, plus ou moins conjoncturels ou les périphrases s'imposent. À moins que l'on ne décide parfois de laisser le terme en anglais, non par dépit, mais pour signaler son étrangeté, ses difficultés d'assimilation en tant que mot-immigré dans une autre langue, son inadéquation (l'inadéquation est, pour moi, pleine d'*agency*!) et l'adresser ainsi au·à la lecteur·rice comme une pelote de sens à démêler entre les langues et les contextes.

C'est ainsi que nous avons conservé le terme *queer* en anglais. Certes, il est déjà passé dans la langue française, mais certain·e·s théoricien·ne·s et militant·e·s *queer* insistent sur le fait qu'il recouvre des sens très différents selon les contextes géographiques et militants. Cela n'a pas été aussi évident pour *queerness*, encore peu usité en français, mais qu'il semblait impossible de traduire sans le (la?) trahir. « Leave queerness alone ! » a répondu, plaisantant à moitié, l'un de mes ami·e·s alors que je demandais conseil dans des réseaux queer autour de moi. Ne pas traduire, parfois, c'est aussi préserver la fragilité et l'opacité de certains corps, de certaines luttes et de certains récits que trop de transparence pourrait rendre vulnérables – ce dont parlent très bien les auteur·rice·s de « Disloquer les archives... ».

### **Une pratique située, nécessairement collective**

On traduit, en effet, à partir d'un corps. Le mien est celui d'une Européenne, blanche, trentenaire, hétérosexuelle, mère... A ce titre, ma compréhension des « futurités queer », par exemple, ou de la discrimination exercée envers la communauté russo-allemande de Bernau-Süd, reste toute théorique. En pratiquant la traduction, je dois garder à l'esprit là d'où je traduis, et approcher avec précaution des termes et des récits qui témoignent parfois d'une histoire de violence, de discrimination et de luttes qui ne m'affecte pas au même titre que ses protagonistes. La traduction peut elle-même faire vio-

<sup>6</sup> Je pense par exemple au « Camp d'été décolonial » organisé en 2016 et en 2017 en France et réservé aux personnes racisées, dont la première édition avait amené Najat Vallaud-Belkacem, alors ministre de l'Éducation nationale, à dénoncer devant l'Assemblée Nationale « [c]es initiatives [sont] inacceptables parce qu'au bout de ce chemin-là, il n'y a que le repli sur soi, la division communautaire et le chacun chez soi. » Citée dans « Interdit aux Blancs ! Le 'camp d'été décolonial' remet ça », article paru dans la rubrique « Communautarisme » du magazine *Marianne* le 10 août 2017.

lence, et il faut savoir prendre soin des corps et des histoires qu'on a la charge de transporter dans une autre langue. Lors des *Dialogues on Black Precarity, Fungibility and Futurity* organisés par le collectif Practicing Refusal en octobre 2018 à Paris<sup>7</sup>, les participant·e·s, tou·te·s racisé·e·s, ont ainsi débattu de la pertinence de confier leurs textes à des traducteur·rice·s professionnel·le·s, censé·e·s être capables de tout traduire, quelle que soit leur relation de proximité ou de distance avec le contenu ou les vies des auteur·rice·s. La nécessité de contourner les canaux institués (*straight* ?) de la traduction en faisant appel à des personnes non-expertes mais davantage concerné·e·s, solidaires, précaires, allié·e·s, est apparue comme une exigence politique<sup>8</sup>. Jusqu'à quel point doit-on s'identifier à ce que l'on traduit ? La question mériterait un livre tout entier.

L'une des manières possibles de maintenir la traduction dans un certain état d'instabilité ou d'hospitalité, et de prévenir ainsi le risque d'une approche autoritaire ou neutralisante, c'est d'ouvrir les portes du chantier en cours. J'ai ainsi engagé des conversations avec des personnes concernées à divers titres par certains textes de ce livre, partagé mes questions, mes doutes et mes essais, lancé des appels à citations qui ont enclenché la circulation sous le manteau de nombreuses copies d'articles pirates (c'est l'un des effets secondaires les plus délicieux de la traduction, la (re)découverte des auteur·rice·s qui habitent les notes de bas de page). J'ai même parfois lancé des fils de discussion sur Facebook, harcelé des ami·e·s au téléphone et recueilli ainsi, en plus de commentaires précis et inspirants, la certitude que la traduction est, avant tout, une affaire collective – en ce sens, elle s'apparente d'ailleurs assez aux démarches présentées dans ce livre. Je voudrais remercier tout particulièrement ici Isabelle Alfonsi, Claire Finch, Victorine Grataloup et Élisabeth Lebovici d'avoir pris le temps de ces conversations, ainsi qu'Alice Truc pour son travail de relecture et de bibliographie sur le texte de Sholette.

### Une traduction imparfaite

Avant de conclure cette longue note (la revanche des NdT !), je voudrais préciser une chose : je n'ai pas de formation de traductrice professionnelle. Par contre, je suis familière du champ de l'art contemporain et de ses liens avec la pédagogie et les pratiques dites socialement engagées, ce qui explique en

<sup>7</sup> *The Sojourner Project: Dialogues on Black Precarity, Fungibility and Futurity*, 30 et 31 octobre 2018, Columbia Global Research Center, Paris.

<sup>8</sup> L'écrivain et poète John Keene a été cité au cours de cette discussion : « We need more translation of literary works by non-Anglophone black diasporic authors into English (...) » Kenne, J. (2016). « Translating Poetry, Translating Blackness », *Poetry Magazine*, 28 avril. Accessible sur : [www.poetryfoundation.org/harriet/2016/04/translating-poetry-translating-blackness](http://www.poetryfoundation.org/harriet/2016/04/translating-poetry-translating-blackness) (5 février 2019).

partie l'invitation qui m'a été faite à traduire ce livre. J'ai longtemps pratiqué la traduction de manière furtive, dans les interstices de mes fonctions institutionnelles de coordinatrice des projets, programmatrice, curatrice ou responsable de centre d'art. Cette activité n'était absolument pas valorisée, mais elle était pourtant fréquente et nécessaire, en raison du manque de moyens des institutions d'art contemporain qui ne peuvent pas toujours se permettre de faire appel à des traductions extérieures. Aujourd'hui indépendante, j'ai décidé d'en faire une activité à part entière, pour des raisons à la fois économiques (on pourrait entamer ici une longue discussion sur la polyvalence des travailleur·euse·s culturel·le·s) et théoriques. En effet, la traduction de ce livre a coïncidé avec les premiers mois d'une recherche doctorale sur les enjeux politiques et affectifs de la traduction<sup>9</sup>. J'ai alors, d'une certaine manière, continué d'agir en pirate, nourrissant ma recherche personnelle des écueils et des découvertes apparues au cours de ce travail.

Je sollicite donc l'indulgence des lecteur·rice·s, car ce travail de traduction est – comme il se doit – imparfait, partial et subjectif. Mais cette « Note de la traductrice », et toutes celles qui émaillent les textes de ce livre, sont avant tout une invitation à réfléchir entre les mots et les langues, et à exercer une pratique critique de la lecture qui prolonge, intimement, l'exercice sans fin de la traduction.

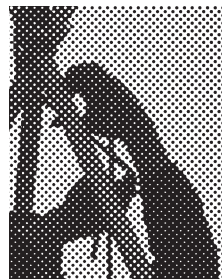
**1<sup>er</sup> février 2019**

<sup>9</sup> Dans le cadre du PhD-in-practice de l'Académie des Beaux-Arts de Vienne.





# Cah imag



# nier ges



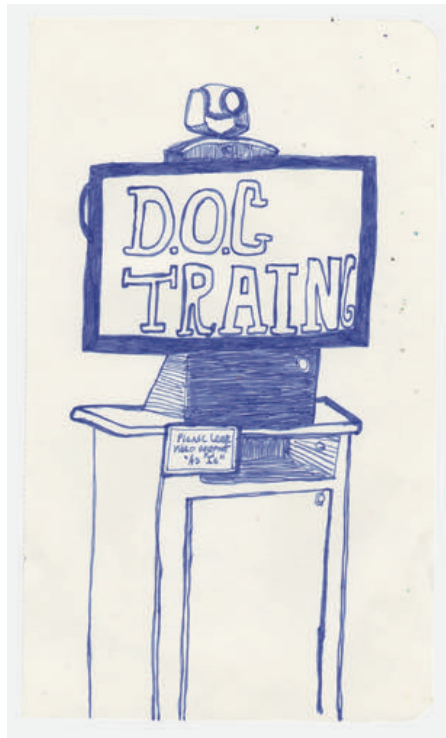




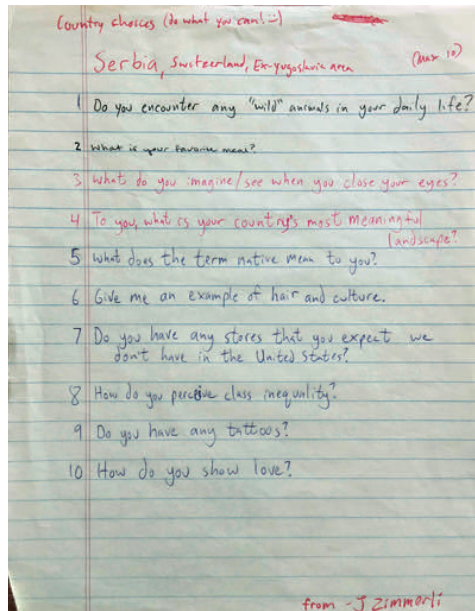
**MFA ART AND SOCIAL  
PRACTICE, PORTLAND  
STATE UNIVERSITY**



- 1 Artists-in-residence receive badges when they join the program. – *Les artistes en résidence reçoivent des badges lorsqu'ils rejoignent le programme.*
- 2 A tender moment captured with pen on a paper napkin during the first PSUSPMFA x CRCI talent show – Artist: Michael Bernard Stevenson Jr – *Un moment tendre capturé au stylo sur une serviette en papier lors du premier concours de talents PSUSPMFA x CRCI – Artiste : Michael Bernard Stevenson Jr.*



- 3 A drawing from the live volunteer training at Coffee Creek Correctional Facility consisting of entirely content delivered from this screen. – Artist: Michael Bernard Stevenson Jr. – *Un dessin produit lors de la formation des bénévoles de l'établissement correctionnel Coffee Creek consistant en un contenu entièrement fourni à partir de cet écran. – Artiste: Michael Bernard Stevenson Jr.*
- 4 Participants work on designing a board game based on the experience of being incarcerated. – *Les participant-e-s travaillent à la conception d'un jeu de société basé sur l'expérience de l'incarcération.*



- 5 Questionnaire for Serbia, Switzerland, or Ex-Yugoslavia by J Zimmerli. – *Questionnaire pour la Serbie, la Suisse ou l'ex-Yougoslavie par J Zimmerli.*
- 6 Answer to the question "To you, what is your country's most meaningful landscape?" by Mischa Christen from Switzerland – *Réponse à la question «Pour vous, quel est le paysage le plus significatif de votre pays?» Par Mischa Christen, de Suisse.*



- 7 Looking at the answers received by Misha Christen from Switzerland at CRCI. – *En train de regarder les réponses reçues par Misha Christen de Suisse au CRCI.*
- 8 Photography lecture at CRCI – *Cours de photographie au CRCI.*
- 9 (Next page/page suivante) Behind the scenes while taking photos at CRCI. – *Dans les coulisses, prenant des photos au CRCI.*







Fragen von M.C.

1. What is happiness?
2. which is your most important possession?
3. How was your life "today" ten years ago?
4. which was the best moment in prison so far?
5. Is there anything you have learned through time in prison, practical or theoretical, and you are grateful for it?
6. what alternative punishment would you prefer to prison?
7. What else could you have done differently to avoid being sentenced and going to jail?
8. Who or what do you miss most?
9. Where are you going on the day of your release?
10. May I know your wish for life?



9 Questions by Mischa Christen – *Questions par Misha Christen.*

10 Answering the question "What alternative would you prefer to prison?" by J. Zimmerli. – *En train de répondre à la question «Quelle alternative préférez-vous à la prison?» de J. Zimmerli.*

**INSTITUT  
FÜR KUNST  
IM KONTEXT,  
UNIVERSITÄT  
DER KÜNSTE  
BERLIN**



Vor dem Haus Köthener Straße 44 — 1979

- 11 House where the "Modellversuch Künstlerweiterbildung" was located from 1978 to 1994 at Köthener Straße 44, Berlin-Kreuzberg, 1980. – *Maison dans laquelle résidait le «Modellversuch Künstlerweiterbildung» entre 1978 et 1994, Köthener Straße 44, Berlin-Kreuzberg, 1980.* – Photo: Renate Rochner.
- 12 View on the "Tempodrom" (an alternative circus) and behind the house where the "Modellversuch Künstlerweiterbildung" was located from 1978 to 1994 at Köthener Straße 44, Berlin-Kreuzberg, 1981. – *Vue sur le «Tempodrom» (un cirque alternatif) et sur l'arrière de la maison dans laquelle résidait le «Modellversuch Künstlerweiterbildung» entre 1978 et 1994, Köthener Straße 44, Berlin-Kreuzberg, 1981.* – Photo: Klaus Mantze.
- 13 Building, where the Institute for Art in Context is located since 1998, Berlin University of the Arts, Einsteinufer 43-53, Berlin-Charlottenburg, 2013. – *Bâtiment dans lequel est situé l'Institut für Kunst im Kontext de la Université der Künste depuis 1998, Berlin, Einsteinufer 43-53, Berlin-Charlottenburg, 2013.* – Photo: Fridolin freudenfett (Peter Kuley).



Das „Tempodrom“ auf dem Gelände des ehemaligen Potsdamer Bahnhofs, dahinter das Haus des Modellversuchs — 1981



Institut für Kunst im Kontext, Universität der Künste Berlin



14 Cover *Ästhetik und Kommunikation*, 24 (Freizeit im Arbeiterviertel [leisuretime at the workers district]), 2018. – Couverture de *Ästhetik und Kommunikation*, n°24 (Freizeit im Arbeiterviertel [loisirs dans le quartier des ouvriers]), 2018. – Photo : Claudia Hummel.



- 15 Slides from the intervention in the AEG Works Council Meeting by H.K.Bast, Christa Franke, Wolfram Isele, Anna Siekmann, Siegfried Stiller und Ilsebill Zintel, 1981 – *Support visuel pour l'intervention de H.K.Bast, Christa Franke, Wolfram Isele, Anna Siekmann, Siegfried Stiller et Ilsebill Zintel à la réunion du conseil de AEG Works, 1981.*
- 16 Construction Project *Hands-on City*, Bremen, 1980. – *Projet de construction Hand-on City, Bremen, 1980.* – Photo: Leut'Werk.



17 Construction Project *Hands-on City*, Bremen, 1980. – *Projet de construction Hand-on City, Bremen, 1980.* – Photo: Leut'Werk.

18 Construction Project *Hands-on City*, Kiel, 1979. – *Projet de construction Hand-on City, Kiel, 1979.* – Photo: Leut'Werk.



- 19 *Kontext Labor Bernau 2014, Ich habe meine Wunde weiß gezeichnet [I painted my wounds white], a project by Christoph Szalay; intervention site. – Kontext Labor Bernau 2014, Ich habe meine Wunde weiß gezeichnet [J'ai peint mes plaies en blanc], un projet de Christoph Szalay; site de l'intervention. – Photo: Michael Winkler.*
- 20 *Kontext Labor Bernau 2014, project opening in the historic district of Bernau b. Berlin. – Kontext Labor Bernau 2014, vernissage du projet dans le quartier historique de Bernau b. Berlin. – Photo: Michael Winkler.*





- 21 *Kontext Labor Bernau 2014, Jenseits der Gegenstände: Ein Museum im Kantorhaus* [Beyond Objects: A Museum in Bernau's Kantorhaus], a project by Alexis Hyman Wolff; meeting within the exhibition. – *Kontext Labor Bernau 2014, Jenseits der Gegenstände: Ein Museum im Kantorhaus* [Au delà des objets : un musée dans la Kantorhaus de Bernau], un projet d'Alexis Hyman Wolff; rencontre dans l'exposition. – Photo: Michael Winkler.
- 22 *Kontext Labor Bernau 2014, opening Bernau-Süd Frauenbilder Bernau* [Images of Women Bernau] by Valentina Utz; performance. – *Kontext Labor Bernau 2014, vernissage à Bernau-Süd de Frauenbilder Bernau* [images de femmes, Bernau] par Valentina Utz; performance. – Photo: Michael Winkler.



- 23 *Kontext Labor Bernau 2014, Museum Bernau-Süd, a project by Jelena Fuzinato; guided tour in one of the participating homes/apartments. – Kontext Labor Bernau 2014, Museum Bernau-Süd, un projet de Jelena Fuzinato; visite guidée dans l'un des appartements/maisons participant. – Photo: Jelena Fuzinato.*
- 24 *Kontext Labor Bernau 2014, So spreche ich mich los, a project by Lisa Schwalb; intervention in the historical district of Bernau b. Berlin. – Kontext Labor Bernau 2014, So spreche ich mich los, un projet de Lisa Schwalb; intervention dans le quartier historique de Bernau b. Berlin. – Photo: Michael Winkler.*



- 25 *Kontext Labor Bernau 2015, Operation Klinker*, a project by Gregor Kasper; dismantling the facade of the former military garment office [Heeresbekleidungsamt]. – *Kontext Labor Bernau 2015, Operation Klinker, un projet de Gregor Kasper; démantèlement de la façade de l'ancien bureau de confection militaire [Heeresbekleidungsamt]*. – Photo: Gregor Kasper.
- 26 *Kontext Labor Bernau 2015, Operation Klinker*, a project by Gregor Kasper; dismantling the facade of the former military garment office [Heeresbekleidungsamt]. – *Kontext Labor Bernau 2015, Operation Klinker, un projet de Gregor Kasper; démantèlement de la façade de l'ancien bureau de confection militaire [Heeresbekleidungsamt]*. – Photo: Gregor Kasper.



27 *Kontext Labor Bernau 2015, Wasch-Wasch Fest [Wash-Wash Party], a project by Eunbi Kwon; exhibition view. – Kontext Labor Bernau 2015, Wash-Wash Fest [fête Wasch-Wasch], un projet de Eunbi Kwon; vue de l'exposition. – Photo : Michael Winkler.*

28 *Kontext Labor Bernau 2015, Wasch-Wasch Fest [Wash-Wash Party], a project by Eunbi Kwon; exhibition view. – Kontext Labor Bernau 2015, Wash-Wash Fest [fête Wasch-Wasch], un projet de Eunbi Kwon; vue de l'exposition. – Photo : Michael Winkler.*



29 *Kontext Labor Bernau 2015, Operation Klinker*, a project by Gregor Kasper; one of 20 private intervention sites of the project within the township of Bernau b. Berlin. – *Kontext Labor Bernau 2015, Operation Klinker, un projet de Gregor Kasper; l'un des 20 sites privés d'intervention du projet, dans la commune de Bernau b. Berlin.* – Photo: Gregor Kasper.

30 *Kontext Labor Bernau 2015, Wasch-Wasch Fest [Wash-Wash Party]*, a project by Eunbi Kwon; final happening. – *Kontext Labor Bernau 2015, Wash-Wash Fest [fête Wasch-Wasch], un projet de Eunbi Kwon; happening final.* – Photo: Michael Winkler.



- 31 *Kontext Labor Bernau 2016, M.G. & C.F. Artguides, a project by Moritz Gramming; guided tours on the site in Bernau-Süd. – Kontext Labor Bernau 2016, M.G. & C.F. Artguides, un projet de Moritz Gramming; visites guidées sur le site de Bernau-Süd. – Photo: Michael Winkler.*
- 32 *Kontext Labor Bernau 2016, EINZIGARTIG DU- Die Welt steht Kopf- Neue Perspektiven im Dunkeln [Uniquely YOU – The World Upside Down – New Perspectives in the Dark], a project by Jiaying Wu; residents testing camera obscura boxes. – Kontext Labor Bernau 2016, EINZIGARTIG DU- Die Welt steht Kopf- Neue Perspektiven im Dunkeln [TOI uniquement - Le monde sens-dessus-dessous - Nouvelles perspectives dans le noir], un projet de Jiaying Wu; résidents testant des camera obscura. – Photo: Michael Winkler.*



- 33 *Kontext Labor Bernau 2016, Was ist los Bernau-Süd?* [What is going on, Bernau-Süd?], a neighborhood magazine project by Yüksel Hayirli and Julia Osten; Julia Osten talking to residents. – *Kontext Labor Bernau 2016, Was ist los Bernau-Süd?* [*Que se passe-t-il à Bernau-Süd ?*], un projet de magazine de quartier de Yüksel Hayirli et Julia Osten; Julia Osten discutant avec les résidents. – Photo: Michael Winkler.

- 34 *Kontext Labor Bernau 2016, main project site in Bernau-Süd.* – *Kontext Labor Bernau 2016, site principal du projet à Bernau-Süd.* – Photo: Michael Winkler.



- 35 *Kontext Labor Bernau 2016, Ver(sch)wende deine Zeit [Use/Waste your Time], a project by Katrina Blach; artist working with kids. – Kontext Labor Bernau 2016, [Emploie/Perds ton temps], un projet de Katrina Blach; l'artiste travaillant avec des enfants. – Photo: Michael Winkler.*
- 36 *Kontext Labor Bernau 2016, EINZIGARTIG DU- Die Welt steht Kopf- Neue Perspektiven im Dunkeln [Uniquely YOU – The World Upside Down – New Perspectives in the Dark], a project by Jiaying Wu; mobile unit with camera obscura. – Kontext Labor Bernau 2016, EINZIGARTIG DU- Die Welt steht Kopf- Neue Perspektiven im Dunkeln [TOI uniquement - Le monde sens-dessus-dessous - Nouvelles perspectives dans le noir], un projet de Jiaying Wu; unité mobile avec une camera obscura. – Photo: Michael Winkler.*





37 *Kontext Labor Bernau 2016, Bilder neuer Geschichten [Picturing New Stories], a project by Juan Camilo Alfonso; artist working with kids. – Kontext Labor Bernau 2016, Bilder neuer Geschichten [Imaginer de nouveaux récits], un projet de Juan Camilo Alfonso; l'artiste travaillant avec des enfants. – Photo : J.C.Alfonso.*

**MACBA'S  
INDEPENDENT  
STUDIES  
PROGRAM,  
BARCELONA**

el voca-ulario

el voca-bulario

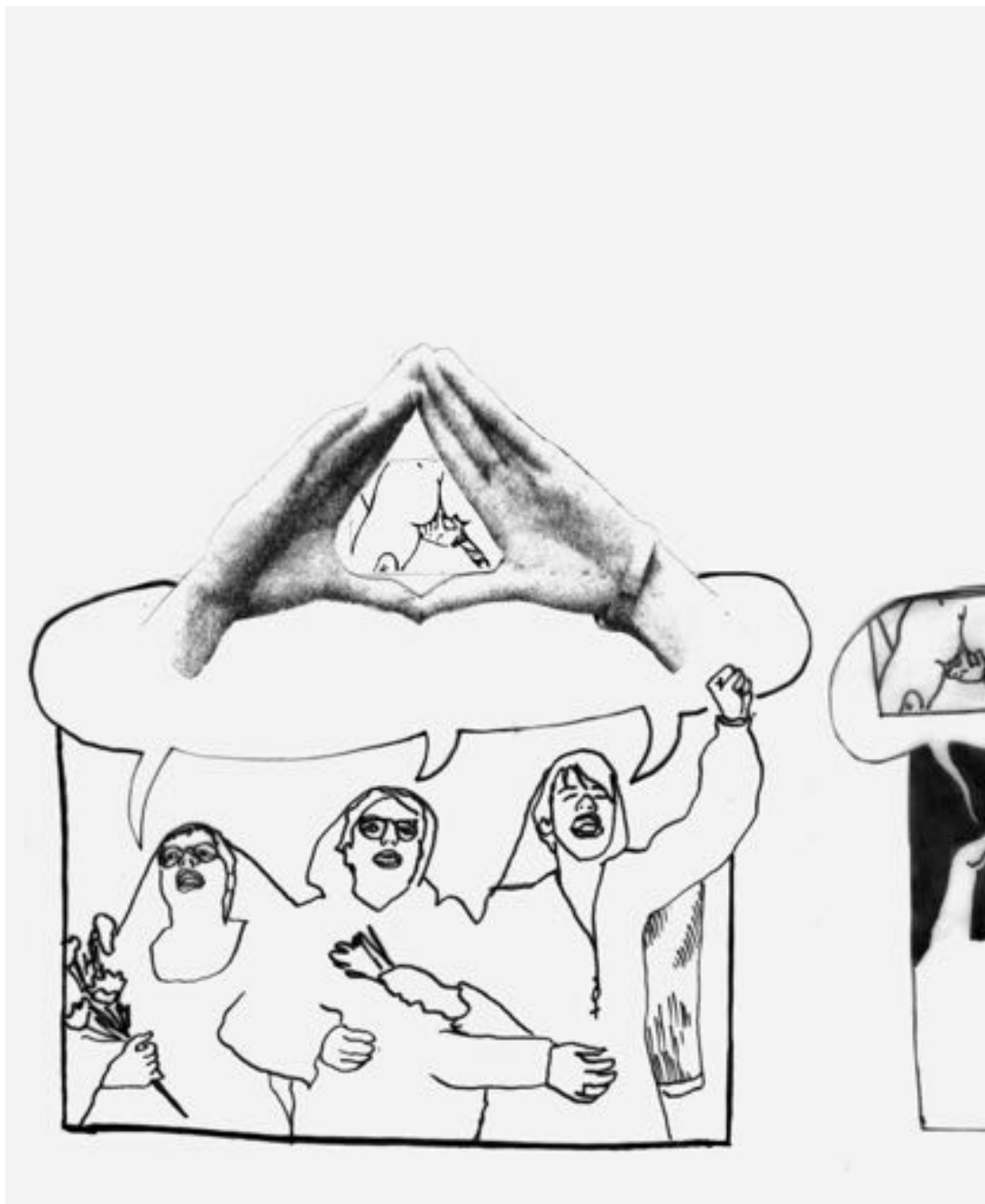
ya no me entiendo me tengo que pasar a cada instante para saber si las palabras que yo uso significan lo mismo para la otra. pienso que los debates feministas, a veces, son un problema lingüístico pienso que no quiero usar ya algunas palabras que utilizamos nosotros hace tiempo, porque ya nos las han quitado, las han hecho suyas, pienso que quiero usar algunas palabras que ellos usan porque son más.



- 38 voca-bulary – Picture inspired by Gretel Ammann’s “vocabulary”, in Gretel Ammann, *Escritos/ Gretel Ammann* (Barcelona: Xarxa Feminista de Catalunya, 2000) – Image inspirée par le «vocabulaire» de Gretel Ammann, dans Gretel Ammann, *Escritos/Gretel Ammann* (Barcelona: Xarxa Feminista de Catalunya, 2000). Voir: [www.caladona.org/grups/?p=617](http://www.caladona.org/grups/?p=617)
- 39 We are neither three nor four – Picture made from a poster of the Grup de lesbianes feministes de Barcelona, original copy in Ca La Dona’s archive. – Image réalisée d’après un poster du Grup de lesbianes feministes de Barcelona des archives de Ca La Dona.



40 *Don't let them leash your desire* – Picture made from a sticker of Joves per l'Alliberament Gai (JAG), original copy in Armand de Fluvià documentary centre, Casal Lambda. – *Image réalisée d'après un autocollant des Joves per l'Alliberament Gai (JAG), copie originale au centre de documentation Armand de Fluvià, Casal Lambda.*



41 *Erotic criterion and materials that lubricate* – Picture made from original photos from Ca La Dona's archive and a picture from *Tribades* journal n.1, june 1988 – *Image réalisée d'après des photos des archives de Ca La Dona et une image du journal Tribades n.1, juin 1988.*



criterio erótico

y materiales que lubrican.

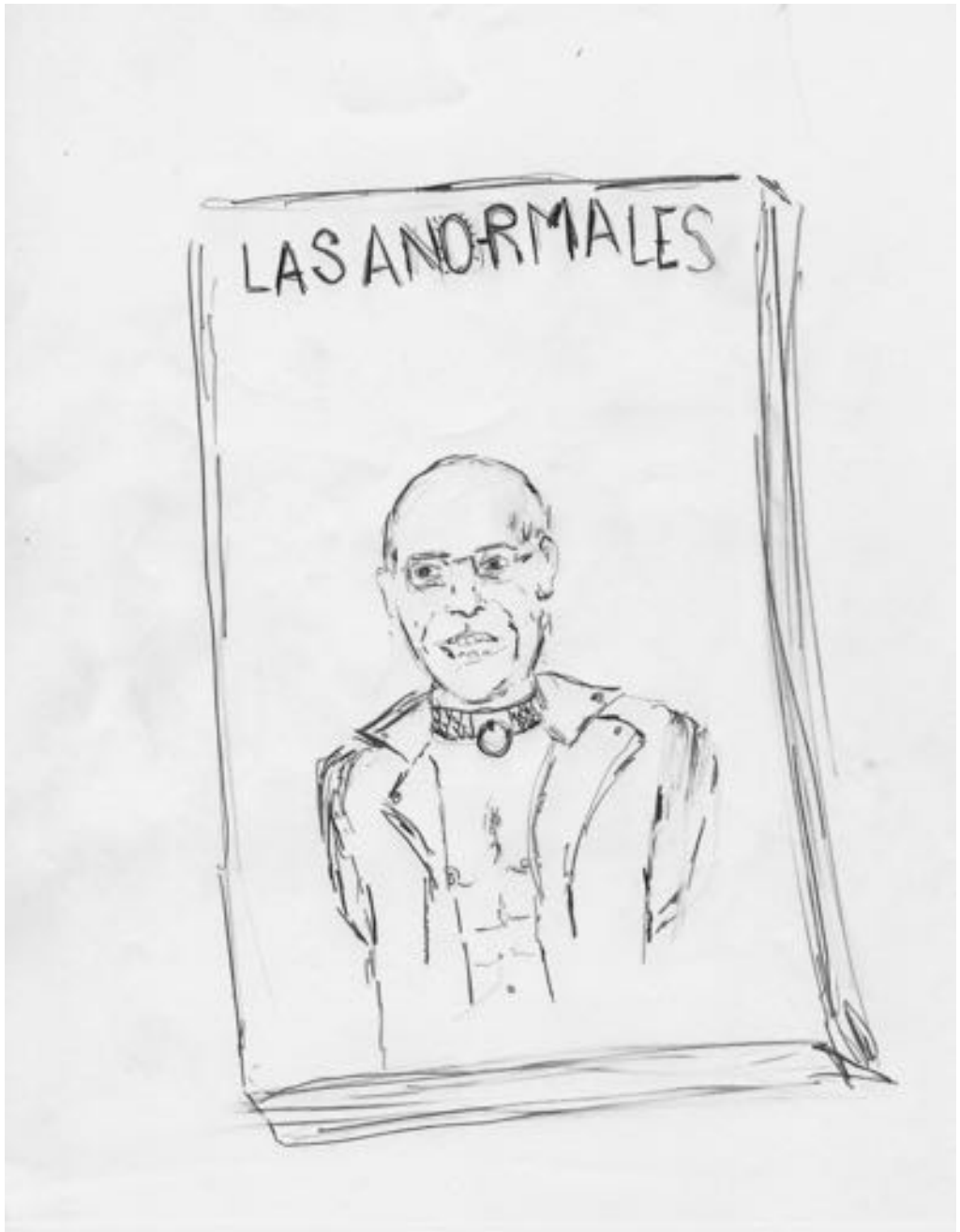




- 42 *Tactile selection of materials* – Picture made from photos of Ca La Dona's archive and from República rarita (Diego Posada). – *Image réalisée d'après des photos des archives de Ca La Dona et de República rarita (Diego Posada).*
- 43 *Lesbians as it should be.* – Picture made in the workshop *Imagine your dyke, draw your faggot. How can we repressent something dissident?* (09/04/2018) from a vignette of the Xoxo Sisters, photo novel published in Tribades journal n.5, june 1990 – *Images réalisées lors de l'atelier Imagine ta gouine, dessine ton pédé. Comment pouvons-nous représenter quelque chose de dissident? d'après une vignette des Xoxo Sisters, roman photo publié dans le journal Tribades n.5, juin 1990.*







44 *Bibliography: Abnormal and Sexing the body* – Pictures made from the covers of the books of Michel Foucault, *Los anormales* (Ediciones Akal, 2001) and Anne Fausto Sterling, *Cuerpos Sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad* (Melusina, 2006) – Images



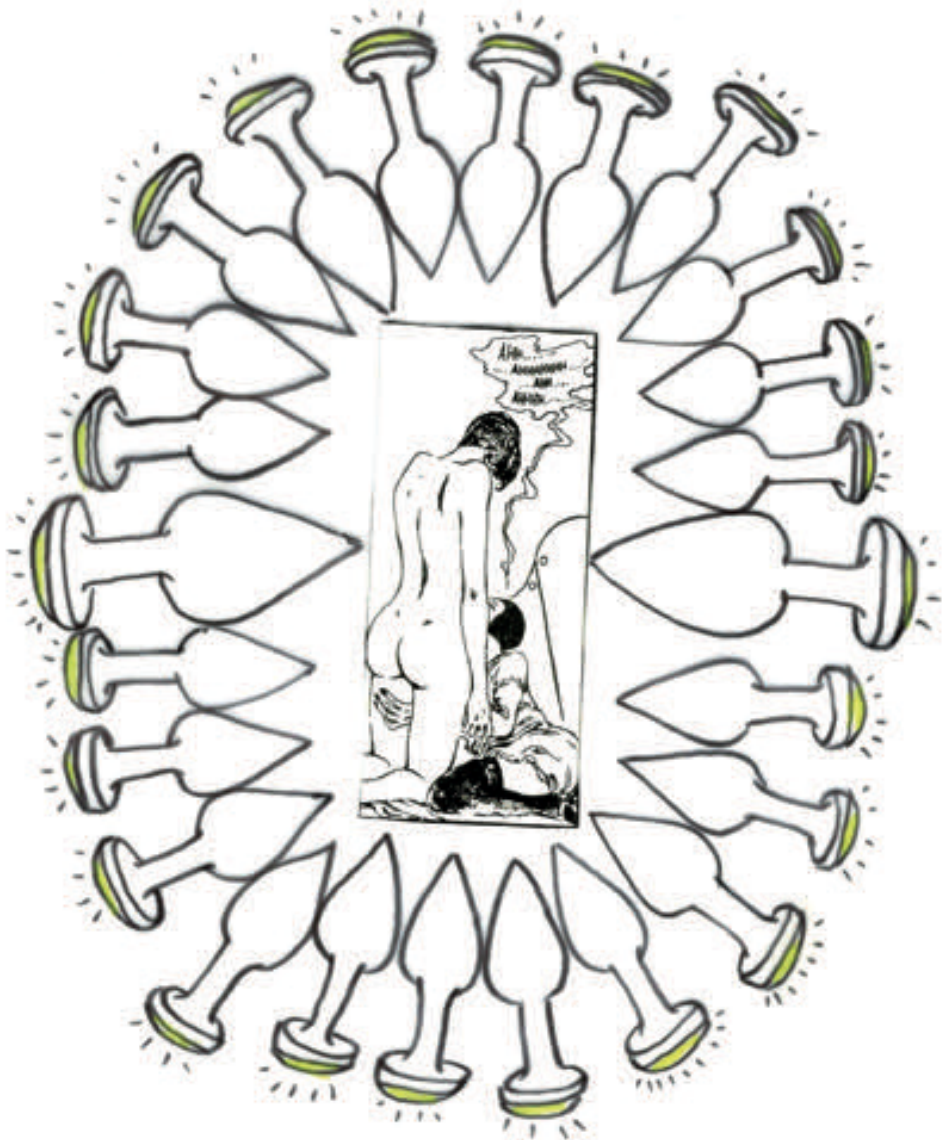
réalisées à partir des couvertures des livres *Les Anormaux*, de Michel Foucault, et *Corps en tous genres : la dualité des sexes à l'épreuve de la science*, d'Anne Fausto Sterling.



45 Image from the workshop *Between lands: the methodology and self-ethnography of knot weaving* by ideadestroyingmuros. In the framework of the event PIGS Self-Management (Autogestión cerda) [PIGS - Portugal, Italy, Greece and Spain].- *Image du workshop Between lands: the*



methodology and self-ethnography of knot weaving *par ideadestroyingmuros*. Dans le cadre de l'événement PIGS Self-Management (Autogestión cerda) [PIGS - Portugal, Italy, Greece and Spain].



46 *Unstraighten the archive.* – Picture made from a vignette of the *Tribades* journal n.3, june 1989 and pictures of *República rarita* (Diego Posada) – *Images d'après une vignette du journal Tribades n.3, juin 1989 et d'images de la República rarita (Diego Posada).*

**MASTER TRANS-,  
HEAD – GENÈVE**



47 Inauguration de l'Édicule Art'Lib, quartier des Libellules, Vernier, mars 2015 – *Inauguration of the Edicule Art'Lib, Libellules neighborhood, Vernier, March 2015.* – Photo: microsillons.









48 *Studio photo* (projet collectif), 2015 – Photo : Arthur Miffon.

49 *Studio photo* (projet collectif), 2015 – Photo : Arthur Miffon.

50 *Mon quartier, ton quartier* (projet collectif), 2015-16. L'une des compositions finales – *Mon quartier, ton quartier* (collective project), 2015-16. One of the final compositions – Photo : Master TRANS-.



51 *Mon quartier, ton quartier* (projet collectif), 2015-16. Prise de vue. – *Mon quartier, ton quartier* (collective project), 2015-16. *Shooting the compositions.* – Photo : Master TRANS-.





- 52 Olivier Marboeuf présentant le film *Un Archipel* de Marie Bouts et Till Roeskens, jan.2016 – Olivier Marboeuf presenting Marie Bouts et Till Roeskens's movie *Un Archipel*, Jan.2016. – Photo : *microsilions*.
- 53 *Lost & Found* (projet collectif), 2015-16. Atelier de céramique à la maison de quartier des Libellules – *Lost & Found (collective project)*, 2015-16. Ceramic workshop at the Libellules community house. – Photo : Master TRANS–.
- 54 *Lost & Found* (projet collectif), 2015-16. Objets en céramique réalisés par les habitant·e·s des Libellules – *Lost & Found (collective project)*, 2015-16. Ceramic objects realised by the Libellules' inhabitants. – Photo : *microsilions*.





- 55 (page suivante/Next page) *Lost & Found* (projet collectif), 2015-16. Exposition au Musée Ariana (du 3 juin au 5 septembre 2016). – *Lost & Found* (collective project), 2015-16. Exhibition at Musée Ariana (3 June - 5 September 2016). – Photo: microsillons.
- 56 *Le Club* (une proposition de Céline Privet), mai 2016. Disco-kids. – *Le Club* (a Céline Privet proposal), May 2016. Disco-kids – Photo: Emily Bonnet.



- 57 *Barbecue Macaco* (un projet de Macaco Press, sur une invitation d'Hugo Hemmi), juin 2016 – *Macaco barbecue* (a Macaco Press project, on an invitation from Hugo Hemmi), June 2016 – Photo: Master TRANS–.
- 58 *Pop Queen* (une proposition de Carisa Mitchell), fév. 2017 – *Pop Queen* (a proposal from Carisa Mitchell), Feb. 2017 – Photo: Master TRANS–.





59 Master TRANS-. *Cut & Paste* (projet collectif), 2016-17. Collage collectif présenté dans l'exposition *2 1/2* (juin-juil. 2017). – *Cut & Paste* (collective project), 2016-17. Collective collage presented in the *2 1/2* exhibition (June-July 2017) – Photo: Baptiste Coulon.

60 *Pictomaton* (projet collectif), 2016-17 – Photo: Master TRANS-.



61 *Fanz'Lib* (projet collectif), 2016-17 – Photo : *microstillons*.

62 *Pédagogie de la Cité* (projet collectif), 2016-17 – Photo : Master TRANS-.





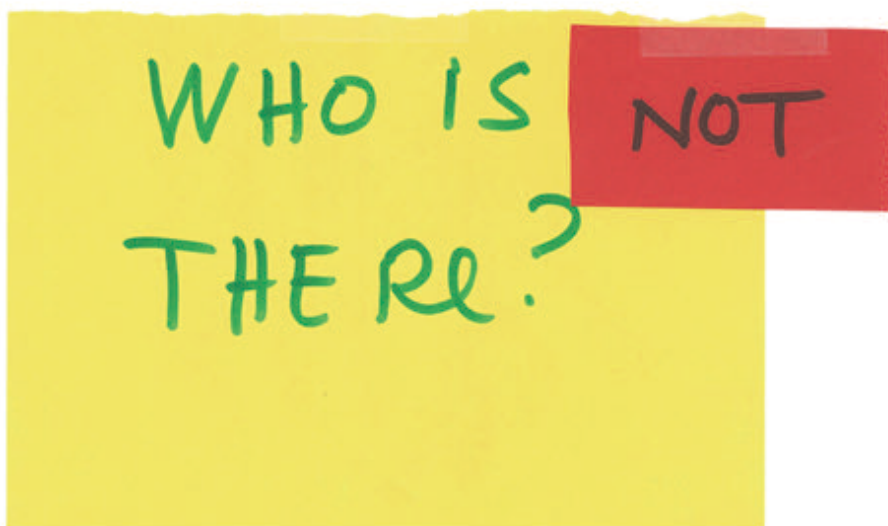
- 63 *Mobile Classroom* (une proposition de Chantal Küng, invitée par le Master TRANS-), mai 2017 – *Mobile Classroom (a proposal by Chantal Küng, invited by the Master TRANS-)* – Photo: Chantal Küng.
- 64 *Tipinema* (projet collectif), 2017-18 – *Tipinema (collective project), 2017-18* – Photo: Master TRANS-.
- 65 *Projet école* (projet collectif), 2017-18. Entraînement à la sérigraphie avec les élèves d'une classe de l'école primaire des Libellules – *Projet école (collective project), 2017-18. Practicing serigraphy with the pupils of a class of the Libellules Primary School* – Photo: Master TRANS-.



66 Exposition *2 1/2* (juin-juil. 2017). Retour sur les projets réalisés par le Master TRANS- aux Libellules entre 2015 et 2017 – *Exhibition 2 1/2 (June-July 2017), based on the projects realized by the Master TRANS- in the Libellules between 2015 and 2017* – Photo : Baptiste Coulon.

67 (page suivante/Next page) *Libelol* (projet collectif). Une partie des éléments utilisés avec les participant-e-s, 2017-18 – *Libelol (collective project). Some of the elements used with the participants, 2017-18* – Photo : Master TRANS-.





68 Collage réalisé lors d'un atelier donné par Kadiatou Diallo (sur une invitation du Master TRANS-) autour des questions de représentation des différences au sein des écoles d'art et dans les pratiques artistiques socialement engagées, 2017 – *Collage realized during a workshop given by Kadiatou Diallo (invited by the Master TRANS-) around issues of representation and differences in art schools and in socially engaged art practices, 2017* – Photo: Master TRANS-.

**MA SOCIALLY  
ENGAGED ART  
AND FURTHER  
EDUCATION,  
NCAD, DUBLIN**





Year 1 - Semester 1		Year 1 - Semester 2	
Further, Adult and Community Education (10)		Teaching and Learning Strategies for Further Education (10)	
Socially Engaged Art Practice 1 - Genealogies of Socially Engaged Art (5)	Practicum 1 – Further Education Context (10)	Socially Engaged Art Practice 2 – Recognising Value in Socially Engaged Art (5)	
Pedagogy and Practice (10)		Situating Practice (10)	

69 MA SEA+FE class with visiting lecturer Gregory Sholette, Nov. 2017. – *Gregory Sholette, professeur invité, avec la classe du MA ASE+FC, nov. 2017.* – Photo : Fiona Whelan.

70 MA SEA+FE year 1 module breakdown (2017-18). – *Découpage des cours de 1<sup>ère</sup> année du MA ASE+FC (2017-2018).*

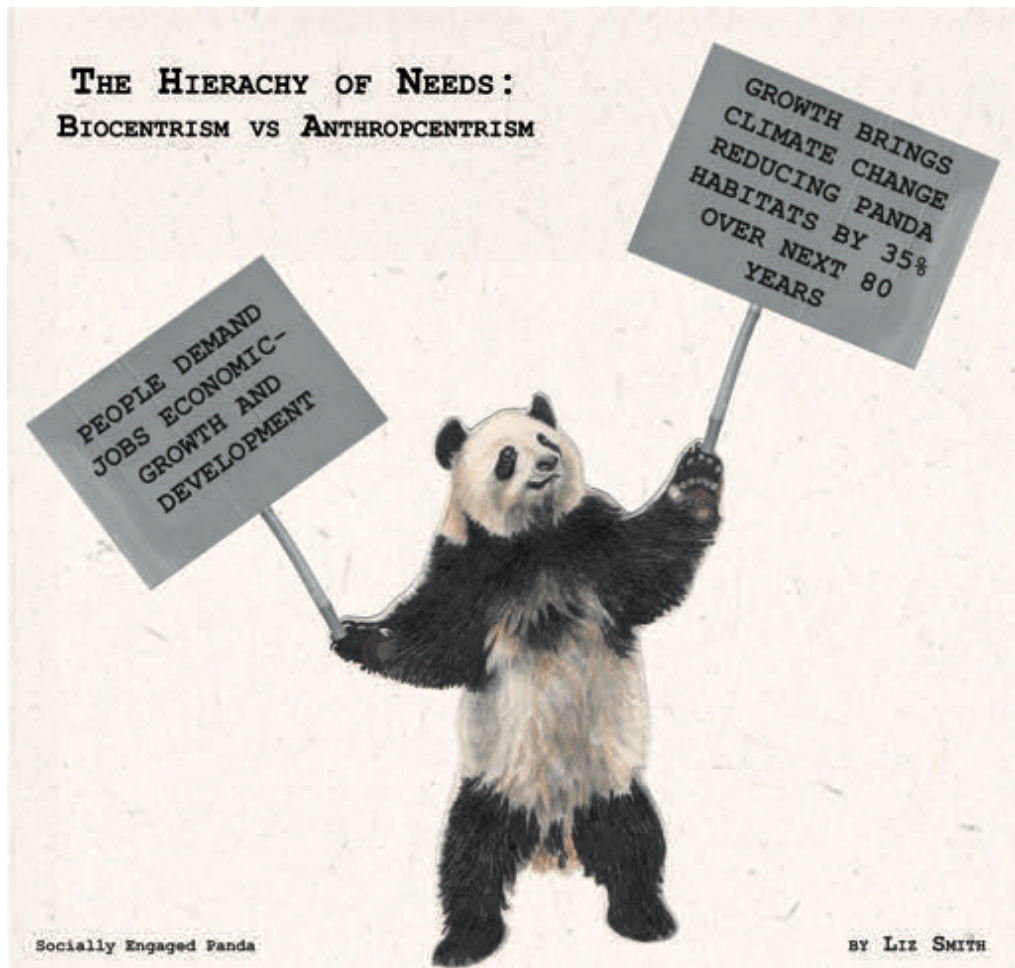


Year 2 - Semester 3		Year 2 - Semester 4
Curriculum Studies: Policy and Practice in Further Education (10)		Practice Research Project (30)
Spaces for Learning 1 (5)	Spaces for Learning 2 (5)	
Practicum 2 - Socially Engaged Practice (10)		

71 GDip Community/ Arts/ Education class trip to Derry/Londonderry. Jan. 2013. – *Voyage d'études du GDip Community/Arts/Education à Derry/Londonderry, jan. 2013.* – Photo : Janet Williams.

72 MA SEA+FE year 2 module breakdown (2018-19) – *Découpage des cours de 2<sup>e</sup> année du MA ASE+FC (2017-2018).*

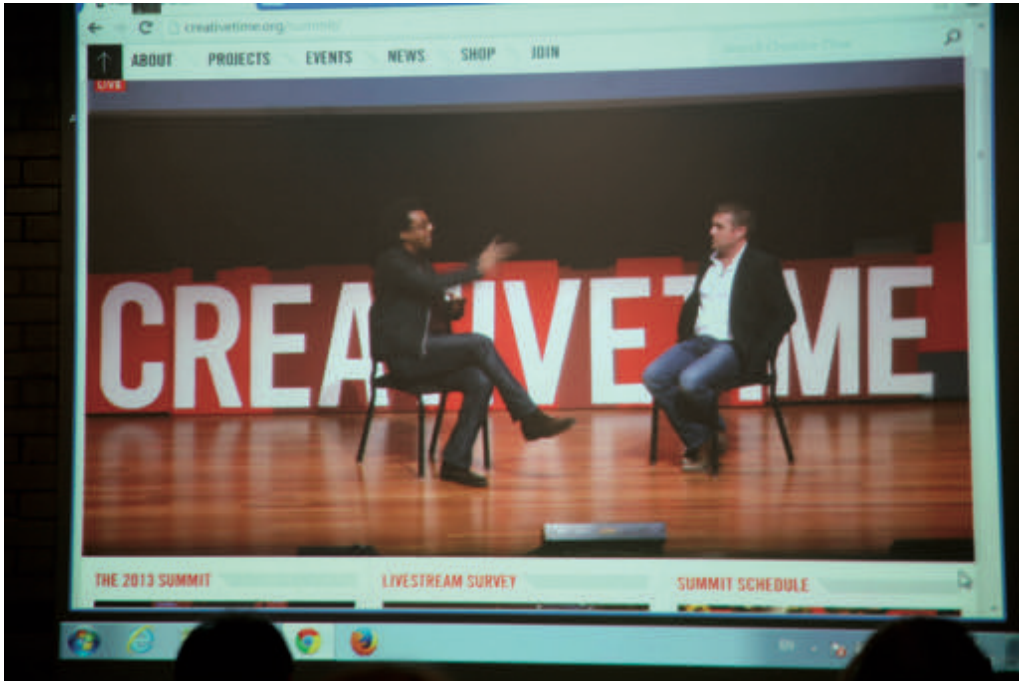
**THE HIERACHY OF NEEDS:  
BIOCENTRISM VS ANTHROPCENTRISM**



73 *Socially Engaged Panda* by Liz Smith (MA SEA +FE student 2015-17). – Panda socialement engagé de Liz Smith (MA SEA +FE student 2015-17).



74 Resource room for socially engaged practice, dictionary of key concepts. NCAD Graduate exhibition 2015. – *Espace ressource pour les pratiques socialement engagées, dictionnaire de concepts clés. Exposition des diplômés 2015 au NCAD.*





75 Creative Time Summit 2013 "Art, Place and Dislocation in the 21<sup>st</sup> Century City", Dublin screening and associated seminar, NCAD, F2 Neighbourhood Centre Rialto and Studio 468. – *Creative Time Summit 2013 «Art, lieu et dislocation au XXI<sup>e</sup> siècle,» projection et séminaire associé à Dublin, NCAD, F2 Neighbourhood Centre Rialto et Studio 468. Photo : Chris Maguire.*



76 *TransActions #2, Field and Academy: Knowledge and counter knowledge in socially engaged art*, launched by Gregory Sholette, NCAD, Nov. 2017. See [transactionspublication.com/](http://transactionspublication.com/)



TransActions #2, – Le terrain et l'académie: savoir et contre savoir dans les pratiques artistiques socialement engagées, présentée par Gregory Sholette, NCAD, nov. 2017. Voir : [transactionspublication.com](http://transactionspublication.com).





# UNCERTAIN PATTERNS

Teaching and Learning  
Socially Engaged Art

# MOTIFS INCERTAINS

Enseigner et apprendre  
les pratiques artistiques  
socialement engagées

*microsillons* (ed.)

Master TRANS-, HEAD – Genève

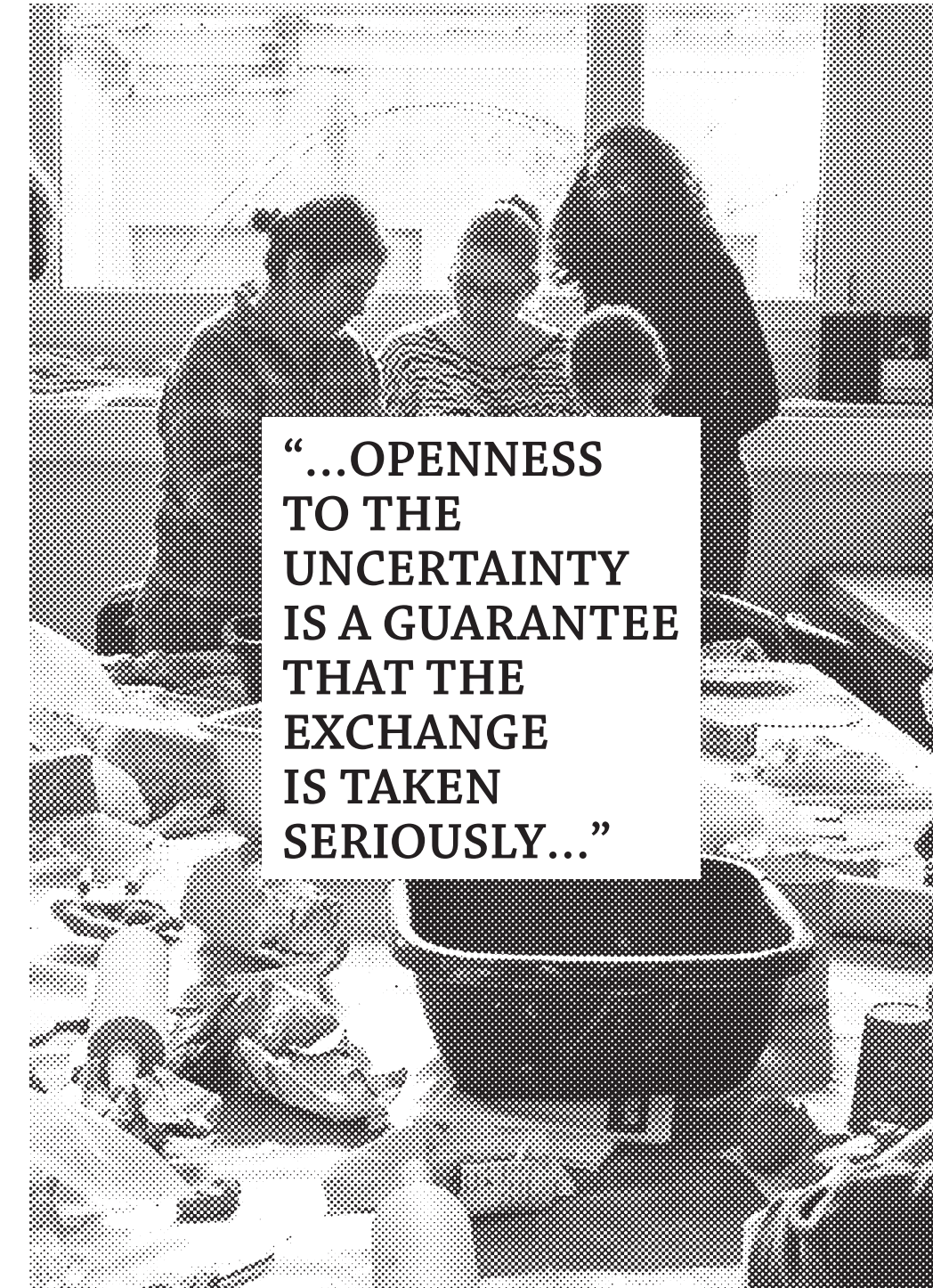


# Pref



# face





**“...OPENNESS  
TO THE  
UNCERTAINTY  
IS A GUARANTEE  
THAT THE  
EXCHANGE  
IS TAKEN  
SERIOUSLY...”**

# PREFACE

*microsilions* (head of the TRANS– master, HEAD – Genève)

*Uncertainty [...] is our best goad, both for acting, and for imagining a future.*

Ann Snitow<sup>1</sup>

We live in an age of manifold uncertainties and, as Edgar Morin observed when considering the knowledge required for future education,<sup>2</sup> if before the 20th century we believed in a future of either repetition or progress, we have now “discovered the loss of the future, i.e. its unpredictability”. For Derrida, we are in a time of “perhaps” and we must let the event that is worthy of the name come to pass: something which seemed impossible (“the event is possible only coming from the impossible”<sup>3</sup>) and is unrepeatable.

This situation carries great potential for social, political, institutional and cultural transformation. In the introduction to her collection of essays *The Feminism of Uncertainty*, feminist activist Ann Snitow sees uncertainty about the future of the human race – about our very will to survive or not – as the best reason to invent and try out possibilities.

Since the early 1990s, participatory and collaborative artistic approaches (often involving people who do not define themselves as producing artists) have spread. These practices now constitute a specific field variously referred to as “socially engaged art practice”, “community-based art” or “dialogic art”. Art historian Claire Bishop uses the term “social turn” to describe this development. As Gregory Sholette notes,<sup>4</sup> these “socially engaged art practices” are currently moving from the fringes of the art world towards its center and acquiring institutional legitimacy, sometimes in a form that runs counter to their activist roots. In the wake of this institutionalization, curricula are now being developed around the world to teach how art can be engaged in the social sphere.

The concept of uncertainty is fundamental to socially engaged art practice and its teaching at two levels. First of all, as these practices frequently involve a dialogic dimension, openness to the uncertainty

<sup>1</sup> Snitow A. (2015). *The Feminism of Uncertainty: A Gender Diary*. Durham: Duke University Press, p. 5.

<sup>2</sup> Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Le Seuil, p. 43.

<sup>3</sup> Derrida, J. (2005). *Paper Machine*. translated by Rachel Bowlby, Stanford: Stanford University Press, p. 74.

<sup>4</sup> Sholette, G. (2015). “Delirium and Resistance after the Social Turn”. In: *Field, A Journal of Socially-Engaged Art Criticism*, issue 1, Spring 2015, pp. 95-138, p. 128.

of the results is a guarantee that the exchange is taken seriously, that the consultation is not merely a means of giving a semblance of social engagement to a project actually preconceived by the artist alone, that the artist is not merely taking advantage of the participants' vital spark or animating force to realize the project.<sup>5</sup> A truly dialogic art should be a form of what Edouard Glissant calls *creolization*, giving rise to "a new situation that is wholly unpredictable on the basis of the sum or mere synthesis [of its] elements".<sup>6</sup> This specific aspect needs to be taken into account and practiced with students, who will then develop similar practices.

Secondly, uncertainty is a necessary element of any approach to teaching socially engaged art practices that is to reflect the pedagogy to which these practices refer. Given the specific nature of these practices, many of the artists developing them and intellectuals interested in them have developed an interest in what are called "critical pedagogies". Art historian Grant Kester<sup>7</sup> draws a parallel between the very nature of socially engaged art practice and Paulo Freire's pedagogical approach, which laid the foundations for this particular way of viewing the pedagogical process as a form of political action:

*Here I simply want to note the interactive character of the projects I have described [...]. They replace the conventional, "banking" style of art (to borrow a phrase from the educational theorist Paulo Freire) – in which the artist deposits an expressive content into a physical object, to be withdrawn later by the viewer – with a process of dialogue and collaboration.*

Getting beyond a "banking" approach to art that involves the mere transmission of content requires a pedagogy without certainty (whether as to essential content or learning results), a pedagogy aimed at yielding shared content and projects – which would make *untested feasibility* (i.e., for Freire, previously unimaginable actions) imaginable.<sup>8</sup>

The patterns, in their forms as in their repetition, thus become uncertain. This dialogic approach to pedagogy and art requires that teachers and

<sup>5</sup> As often seen in schools where artists work with children to create murals or other decorative forms that the artists actually designed before engaging in an exchange of any kind with the pupils.

<sup>6</sup> Glissant, E. (1997). *Traité du Tout-Monde (Poétique IV)*. Paris: Gallimard, p. 37.

<sup>7</sup> Kester, G. (1999). "The Art of Listening (and of Being Heard): Jay Koh's Discursive Networks". In: *The Third Text*, 13:47 (1999), 19-26, p. 19.

<sup>8</sup> Freire, P. (2001). *Pédagogie des opprimés, suivi de Conscientisation et Révolution*. Paris: La Découverte, pp. 102-106.

artists develop a certain “I-don’t-know” state of mind,<sup>9</sup> that they put themselves in a vulnerable position.<sup>10</sup> In this position, they are no longer the sole repositories of a fixed and certain knowledge, it becomes harder for them to exercise *authority* (which is often perceived as a quality) and they must face the possibility of failure, which is hardly compatible with the visibility and results generally required of them. They must help students break free from a logic of measurable success and transmission in order, as Gayatri Spivak puts it, to “complete [their] acquisition of skills with the perilous unpredictability of the study of the humanities”.<sup>11</sup>

Implementing a pedagogy of uncertainty is less about applying a series of pre-determined actions than about developing a *strategy* which Edgar Morin describes as “examining the certainties and uncertainties of the situation, the probabilities and improbabilities,” and “envisaging a certain number of scenarios of action that can be modified according to information arriving in the action and according to chance occurrences disrupting the action”.<sup>12</sup>

This publication presents the positions of five programs that teach socially engaged art practices as well as various examples of these *action scenarios* as developed in projects initiated by these programs. The object is to network practices rooted in different local contexts, varied approaches that nonetheless share a desire to invent or adapt tools for the teaching of these specific art forms as well as a willingness to accept a form of *uncertainty*.

The Art and Social Practice MFA program at Portland State University in Portland, Oregon, seeks to nurture an exchange between students and teachers that will give rise to projects involving various organizations and institutions (such as the artist-in-residence program at a Portland prison, the Columbia River Correctional Institution). In order to bring about new experiences, the program does not provide students with their own studio space: they have to share a common working room.

The Kunst im Kontext program at Berlin’s Universität der Künste is a pi-

<sup>9</sup> The curator and teacher Mary Jane Jacob, an early defender of socially engaged art practices talks, in an interview, about “the mind of don’t know” that is necessary to tackle those practices and their teaching. “Mary Jane Jacob”, *Bad At Sports* [podcast], Episode 209, 2009. Available from: <[badatsports.com/2009/episode-209-mary-jane-jacob/](http://badatsports.com/2009/episode-209-mary-jane-jacob/)> (Accessed 5 February 2019).

<sup>10</sup> The teacher and author bell hooks underlines, in *Teaching To Transgress*, that for a pedagogical action to emancipate, the teacher should, in a dialogical approach, accept to put herself or himself in the same position of vulnerability the students are in. hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge, p. 21.

<sup>11</sup> Spivak, G. C. (talking with Anne Verjus et Juliette Cerf) (2014). “Enseigner les humanités”. In: *Philosophie magazine*, 2014. Available from: <[www.philomag.com/les-idees/enseigner-les-humanites-10643#\\_ftn14](http://www.philomag.com/les-idees/enseigner-les-humanites-10643#_ftn14)> (Accessed 5 February 2019).

<sup>12</sup> Morin, E. (2000). *op. cit.*, p. 43, pp. 49-50.



oneer in the teaching of art practices with a social dimension. Its approach involves designing projects according to context and the random aspects thereof (e.g. *Kontext Labor Bernau 2014–2015–2016*, an annual initiative that involves local residents in implementing art projects to enliven the socio-cultural environment in Bernau, a town near Berlin, as part of Greater Berlin's *Kunst im Stadtraum* ("Art in the City") project). Consequently, the program has retained the spirit of a "pilot project" for over forty years now.

The PEI (Independent Studies Program) at the Museu d'Art Contemporani de Barcelona bases its pedagogical action on a conception of knowledge as arising out of the "potential of collective study and the activation of theory" rather than out of the accumulation of information. Learning is understood to be an ongoing process.

For several years the TRANS- program, has been developing a similar approach based on the observation that no pre-established content or prediction can allow for the complexity of socially engaged artistic action (one case in point was the action developed by Master's students from 2015 to 2018 in Les Libellules, a district on the outskirts of Geneva – see the corresponding case study on page 354). In 2015–16, the TRANS-program along with the TU theater (Théâtre de l'Usine de Genève)<sup>13</sup> invited artists, cultural workers, theorists of artistic gallery education work and educational practices (Janna Graham, Pablo Helguera, Carmen Mörsch, Nora Sternfeld and Wochenklausur) to a series of discussions about the importance of unpredictability in artistic and pedagogical processes, asking: What are the political and ethical issues involved in implementing this type of process? How can practices with indeterminate outcomes be compatible with the demands of cultural institutions? What part can unpredictability play in a society that is preoccupied with risk control?

Lastly, the MA program in Socially Engaged Art and Further Education at the National College of Art and Design in Dublin also focuses on uncertainty. Given the disordered and complex nature of socially engaged art practice, students in the program are expected to learn to be "comfortable" with "not knowing where things are going", or not even knowing whether something tangible will emerge from a process once it has got started.

The following essays about these five study programs exhibit a wide range of different approaches and positions, even while asking similar questions and exhibiting various parallels and convergences. In addition to these contributions, this publication includes two contemporary essays

<sup>13</sup> A series of meetings under the heading "De l'imprévisibilité dans les pratiques artistiques socialement engagées et la médiation", organized by the TRANS- Master (HEAD – Genève) and TU – Théâtre de l'Usine, 2015–16.

(in the original English) crucial to understanding the underlying conditions and issues involved in teaching socially engaged art practice.

The first of these essays is Gregory Sholette's "Dewey, Beuys, Cage, and the Vulnerable yet Utterly Unremarkable Heresy of Socially Engaged Art Education (SEAE)". This article was published in the 2018 anthology *Art as Social Action: An Introduction to the Principles and Practices of Teaching Social Art*, edited by Sholette and Chloë Bass. The editors remind us that, while "the coming struggle" against "unprecedented levels of social injustice that have become a new normal" may be a burden on their students, it also holds "all of our hope for both another art world and a more egalitarian society."

The second essay comprises excerpts from "Education for Socially Engaged Art" by Pablo Helguera, who proposes using the term "transpedagogy" to describe practices combining art and pedagogy and considers the transformations necessary for art schools to respond to the specific challenges of socially engaged art education.

By pooling these positions, inquiries and experiences, the present publication offers a panoramic view of the teaching of socially engaged art practices, which are still just emerging in the French-speaking world. It is also intended to trigger a networking process that may give rise – as uncertainties are shared and exchanged – to new thoughts, ideas and actions.

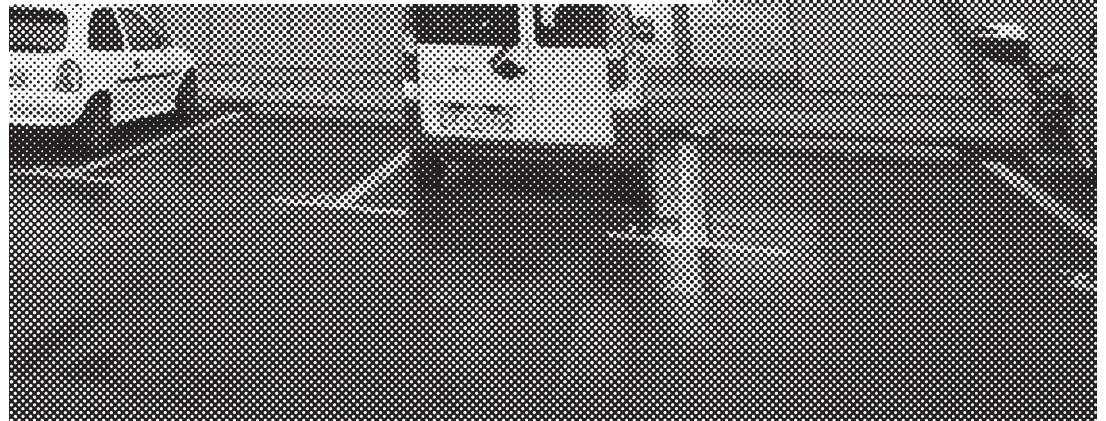


# Five s progr





# study rams





**“...FINDING  
WAYS  
TO SUPPORT  
THEMSELVES  
AS SOCIALLY  
ENGAGED  
ARTISTS...”**

# AN ALTERNATIVE APPROACH TO GRADUATE SCHOOL ART EDUCATION

## The Portland State University MFA in “Art and Social Practice”

**Harrell Fletcher** (coordinator of the Portland State University MFA in “Art and Social Practice”)

I started the Portland State University (PSU) Art and Social Practice MFA Program in 2007 to offer an alternative to more traditional US studio/gallery MFA programs. The idea was to explore various precedents from within and outside of the art world to examine ways that people had created participatory, public projects that valued collaboration, site-specificity, and interdisciplinary activity, and to match that with experiential education opportunities. The program is three years long and relatively small, just five students in each year. The students don't get studio space, and instead have a shared group work room and are encouraged to create partnerships out in the world with non-profit organizations, schools, businesses, government agencies, etc. The program is a “flexible residency” meaning that the students don't have to be in Portland because we always have an online video conference going in all of the classes so that, if someone has a remote project, job, family, etc., they can participate in class from wherever they are located. Most students are in Portland, but some do the entire three years from somewhere else with just periodic visits to connect more directly with the program. The students come from a variety of different art related backgrounds and other fields as well including social work, conflict resolution, education, etc. Portland State is a large public university and the students have many opportunities to take classes and connect with people from other departments on campus. One unusual but essential part of the program is that the current students select the next year's incoming students. I see that activity and other systemic engagement opportunities as part of the educational experience being provided to the students.

Another major component of the program has always been working on group projects of various sorts. Over the years the students have produced

participatory exhibitions and public events at arts venues in Portland, San Francisco, NYC, Paris, etc. We also organize an annual co-authored conference that has taken place at a variety of locations in Portland including City Hall, the Main Public Library, a city park, a public school, and on a river. The students in the program have also been involved with two long term ongoing partnerships, one which involves creating a contemporary art museum inside of Martin Luther King Jr School (MLK Jr School), a public elementary school, and the other at Columbia River Correctional Institute (CRCI), which is a minimum security prison located on the outskirts of the city.

King School Museum of Contemporary Art (KSMoCA) has been in operation for four years and includes the production of exhibitions, lectures, workshops, and public art projects created in collaboration between established artists, PSU students, faculty, and students who attend MLK Jr School. It functions both as an actual museum and as a training center for students from 5-14 years old to learn about and perform arts related job activities.

At CRCI we are involved in a set of projects with various people incarcerated there. We have been volunteering at CRCI for about two years. One of the projects that we have set up is the concept of an “artist residency” for people on the inside. Many of the prisoners at CRCI are already working on their own art—drawing, painting, making music, writing, etc., so the residency is a way to reframe the years they are spending incarcerated to also think of it as a time to develop their art work. We have a weekly meeting to help formalize this process. The participating prisoners get to wear ID cards that state that they are artists-in-residents. We give them time to discuss and get feedback on their work and bring in visiting artists to do lectures and workshops. We also help them with professional development through workshops on creating CV’s, artists statements, and learning how to write for grants and residencies on the outside.

From the interest of one of the prisoners we have also created a “comedy school” inside CRCI. Each week we work with a self-selected group of about fifteen prisoners on their stand up routines, skits, and improve skills. We often bring in comedians to perform and do workshops and critiques. About every three months we organize a comedy show in the prison’s mess hall so that the comedy school participants can show off the material that they have developed to a mixed audience of other folks on the inside as well as approved people from the outside.

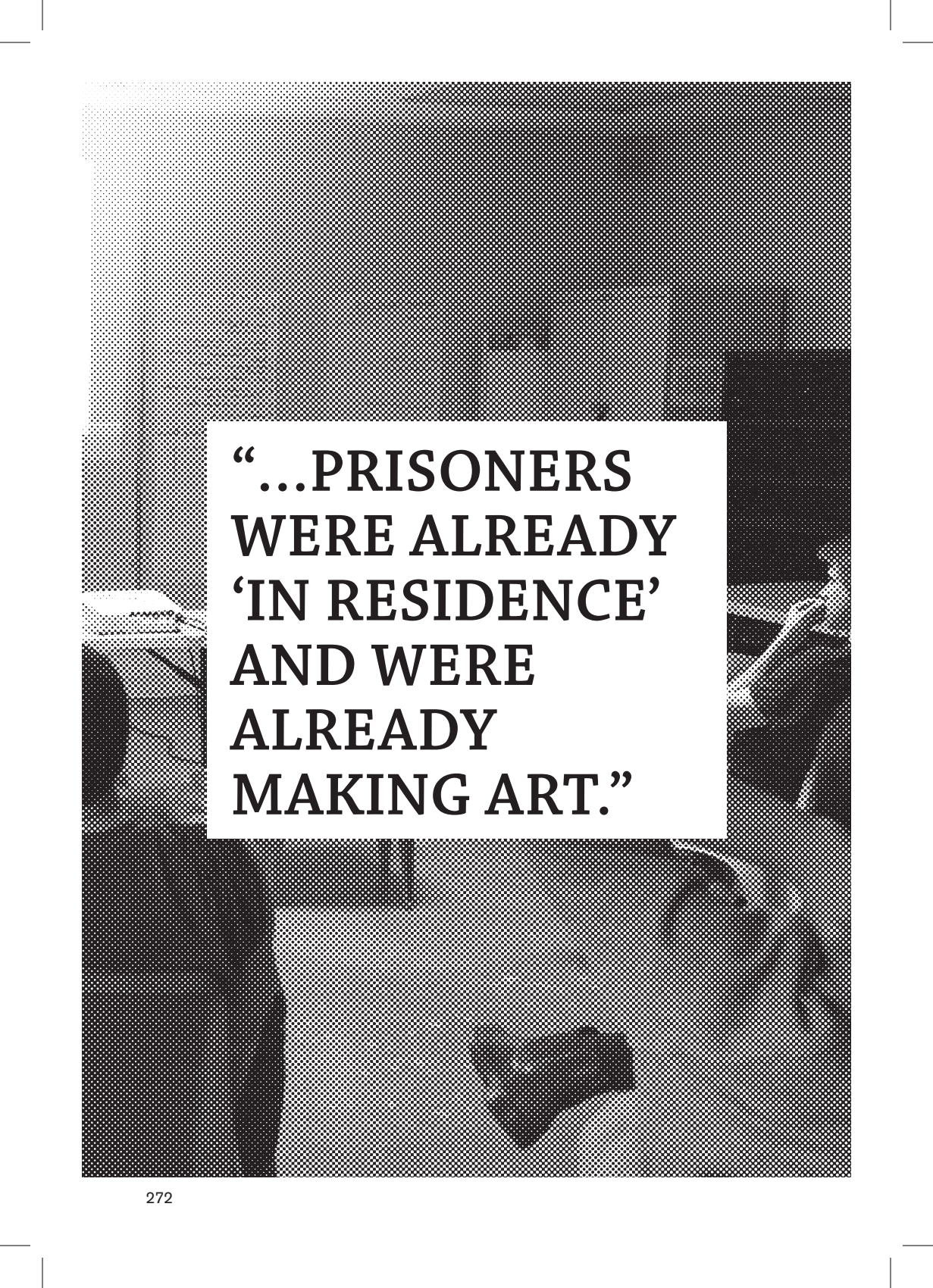
Beyond these two ongoing projects at CRCI graduate students have created shorter term projects including a video production, the development of a board game based on prison life, and a photography based exchange program that connects prisoners on the inside with international photographers around the world.

The PSU Art and Social Practice MFA program has now existed long enough to begin to start to see what alumni from the program have gone on to do over time. Since the students are not encouraged to develop work for the commercial art system it is not surprising that there have been no great successes in that area. Instead students who have graduated from the program, in a high number, have gone on to develop unique practices that often combine teaching, commissions from both art and non-art organizations, artists in residencies with public schools, city agencies, and non-profit organizations, etc. lecturing, publishing, and web based work.

From my own anecdotal observations there seems to be more students from the social practice program finding ways to support themselves as socially engaged artists than there are artists sustaining careers coming out of studio/gallery MFA programs. I can partly explain this by pointing to the limited agency status quo artists are taught to believe they have, largely just making objects in isolated studios and hoping a gallery person will take notice of them and bring attention to their work by showing it. If this doesn't happen or if the work fails to be sold for inflated prices the artist has no other options and recedes into obscurity. On the other hand students coming out of the PSU Art and Social Practice MFA program are taught that they have the agency to develop and construct their own systems for creating and presenting their work, so there is no time spent making objects that may never be shown or sold, and no waiting for some dealer or curator to show up to determine if the work is valid enough to be taken from the studio to be presented in a gallery. Socially engaged artists can work with arts institutions if those possibilities present themselves but can also find opportunities working with non-arts organizations as we do in the PSU Art and Social Practice MFA program with MLK Jr School and CRCL, both of which have generated funding from a variety of different sources.

There have been many precedents for the work that we do in the PSU Art and Social Practice MFA program including Mierle Laderman Ukeles's work with the NYC Sanitation Dept, Rick Lowe's *Project Row Houses*, Group Material's *People's Choice* exhibition, John Malpede's Los Angeles *Poverty Dept theater company*, and Wendy Ewald's work with Appalachian children on their project *Portraits and Dreams*, but few other programs concentrate primarily on these kinds of participatory projects. It is our hope that by developing this specific course of study and practice within an academic structure (not unlike other alternative programs that have developed in the past like Women's Studies, Queer Studies, Black Studies, etc.) we can accelerate appreciation for the socially engaged work that has come before while also assisting with the development of new artists who are interested in more involved ways of within the public.



A black and white halftone photograph of a person in a prison cell. The person is wearing a dark uniform and is looking towards the camera. The background shows the interior of a cell, including a bed and some furniture. A white text box is overlaid in the center of the image, containing the following text:

**“...PRISONERS  
WERE ALREADY  
‘IN RESIDENCE’  
AND WERE  
ALREADY  
MAKING ART.”**

# COLUMBIA RIVER CORRECTIONAL INSTITUTION ARTIST IN RESIDENCE PROGRAM

**Michael Brown, Spencer Byrne-Seres, Anke Schüttler, Roshani Thakore, Xi Jie Ng (Salty)** (students in Portland State University MFA in Art and Social Practice), in dialogue with **J Barclay, Justin Fincannon, Ben Hall, Larry Loftin, Joey Lucero, Philip Odom, Guy Snook, Ben Turanski** (artists-in-residence at the CRCI Artist Residency) and **Michael Bernard Stevenson Jr.** (guest artist)

## **The Administrative Perspective by Spencer Byrne-Seres**

Starting in the fall of 2016, the Art and Social Practice Program initiated a series of projects at the Columbia River Correctional Institution (CRCI), a minimum security men's prison located within the city limits of Portland, Oregon. Our relationship with the prison began when Harrell Fletcher, along with students from the Social Practice Program, were invited to attend a class called *Arts In Prisons* in the fall of 2016. *Arts in Prisons* is a creatively focused class that has been led by actor, director and educator Johnny Stallings for the past ten years at various prisons around Oregon. After attending Johnny's class for about 6 months, we worked with the programs coordinator for CRCI, Elizabeth LaCarney, to create a class of our own that focused on social practice, conceptual art, and collaboration.

We were given three hours a week to program or organize as we saw fit, and decided to shape the project as an artist in residence program. We were impressed by all of the art and creative practices already happening at CRCI, and thought that the most effective way to support this would be through creating a new context for the work that they were making. Prisoners at CRCI were already "in residence," so to speak, and were already making art. Therefore, we structured the residency to look like a classic artist residency, and sought to offer programming and support that wasn't currently available at the prison: a website, art library, visiting artist lecture series, group critiques, resident-led workshops, a small gallery space and collaborative projects. In the past six months we have also started a comedy class at the prison, focusing on stand-up, improv, and sketch comedy. Visiting comedians

help critique jokes, as well as offer different exercises for participants to explore different forms of humor.

Outside of our actual class time at CRCI, much of the doing of the project revolves around administrative tasks, and I like to think of this work as a type of artistic medium. As artists, we can gain access and insert ourselves into institutions by speaking institutional languages, and using institutional structures. If we can talk in bureaucratic terms, or administrative terms, or corporate terms, we carve out space for art in places where you would not normally find it, and make it visible to new audiences. That has been one of the big efforts at CRCI: so much art is already happening in the prison, but the challenge for us was thinking up new ways to help make that work seen and understood. In a sense, we are advocates for the creation of spaces with the prison that are outside of the status quo for a Department of Corrections (particularly in the United States). Our agenda is not about reform, or rehabilitation, or social justice, but can touch on all of these things because each participant in the program brings their own motivations for attending. At the end of the day, at the heart of the program, is a room full of people that want to talk about art. Out of this spins community, collaboration, creative production, laughter, sadness, critique, reflection and many wide ranging conversations.

In the past, when the graduate program has been asked to contribute to books or publications, we have chosen to create a form in which multiple people can contribute. What we might call a sort of delegated model. The goal with this is to include as many perspectives as possible, and disrupt the sort of grand narratives such as the one I have constructed above. Each additional contribution adds a new layer to the work we have been doing at CRCI, be it a group conversation, a personal reflection, an essay, or series of photographs. Each author brings a different tone and texture to the project, and the sum of these does not create a whole so much as it offers snapshot of how the work we are doing might be understood at a given time and place.

## A Conversation With Participants of the CRCI Artist in Residence Program

July 2nd, 2018 | Columbia River Correctional Institution, Portland, Oregon

**Spencer Byrne-Seres:** Today we will have a conversation both about what all of the artists in residence at CRCI are doing, what their projects are, what their interests are, and then also talk more generally about how they perceive and understand the artists in residence program and more about how it functions here at CRCI. Does that make sense to folks? Any questions so far?

**Michael Brown:** Is the rest of the world seeing this, and if so, how do you know?

**Spencer Byrne-Seres:** Yes, that's a good question. We don't know. We have this website ([www.crci.art](http://www.crci.art)) that anyone in the world could potentially go to. That website is designed to look just like any other Artist in Residence Program website.

**Philip Odom:** What's the facilitators view on it then, of the artist in residence program? What do you guys want it to look like?

**Ben Turanski:** Good question.

**Anke Schüttler:** What's interesting about the work that we're doing, is that we're bringing an idea to you all, but then it's also up to you all to transform it and use it the way you all want to use it. Right? Sort of like creating some type of empty container and you're invited to fill it with content. A lot of the work that we do in general is going along with both our own ideas and desires and the ideas and desires of the people that we're working with and how to combine those together.

**Spencer Byrne-Seres:** At the end of the day, I always come back to that notion with this project: is that beyond all the levels of prison and mass incarceration and politics, there's this room with a bunch of people in it that want to talk about art. I think that is really powerful. One of the things that is distinct about this program is that we don't have any other agenda than that. Then people can bring to it what they want as far as content and shape and structure. I'm interested in facilitating that space. To do so in a productive way has meant to create this container that's an Artist in Residence Program.

**Philip Odom:** What's cool is that you guys extend it out to the community. Like Anke said you guys are going to get a gallery for *Answers without Words* and different things. You guys get questions from different countries that we answer and we obviously can't do that by ourselves. So that's

really cool for you to bring that. The idea is kind of up to everybody. But you guys do spread that out to the outside and get exposure for everything.

**Michael Brown:** You also do this as a class at PSU.

**Spencer Byrne-Seres:** We don't actually receive credit for this. So anyone who wants to participate is welcome to participate from our program, as well as from the community. Sophie is here just because she wants to be. People come in and out at times as well. This isn't a class you register for or anything like that.

**Ben Hall:** What's most exclusive to me about this program, for us in here, is that it gives you a sense that you're doing something joined to a community that's not behind a wall. It's completely opposite of what the practice of the Department of Corrections is, the unofficial practice, which is that people know that their voice and their contribution are of lesser value. Whereas this particular program, unlike any other I've seen in the DOC, makes me feel as an equal with someone in the community who is working on a project.

**J Barclay:** My question is when Harrell first conceived of this idea of re-framing, was it instantly thought of for prison or was it a question of "where can we take an artist residency?"

**Spencer Byrne-Seres:** It was based off of spending almost six months attending Johnny Stalling's Arts in Prison class. We were so struck by all of the amazing work that was happening here.

**J Barclay:** So this idea came out of that?

**Spencer Byrne-Seres:** That was kind of the way that we approached it. I think Harrell's method is often to lead with a sort of structure that inverts something within the status quo of how things are understood. In this case, it was the idea that there's all these artists "in residence" at CRCI, through being incarcerated and in prison.

There's a lot of funny nuances there in how artists like to spend lots of money to go lock themselves away in these cabins to work on their art. And you could take that and basically flip it and say you're in this Artist in Residence Program. And talk about both the situation here being in prison and trying to re-contextualize that in a way for people to create a context around the work they're already doing here. Instead of just saying, "Yes, I draw," it's like, "I draw and I participate in this residency program."

**Justin Fincannon:** That fits in pretty well. When I got my time, what I had planned on doing with it was to fill up some sketch books and do some work. It really goes along with what I was planning on doing anyways, and it makes it more official, which is pretty cool.

**Anke Schüttler:** Yes, I think there's a lot about having this art mindset.

You just think about how something is set up and what it reminds you of and then you push it a little further and do something that makes it more official. It's really interesting how you can, just by putting the words on it, make it exist.

**Spencer Byrne-Seres:** We wanted to invite people to talk about their projects and their work, too. Does anyone want to share some of their work or art practices that they've been doing through this program or outside of this program in general?

**Larry Loftin:** Before I even started this class, I was an artist. I do mural work. I participated in the mural across the hall, which got me into really thinking about using the skills and talents that I have. I'm in a culture, or subculture, as a former gang member, so the culture that I'm into is Chicano art, lowrider art, prison art, whatnot.

I'm an Oregonian on top of it. I'm all about my city and my culture, and I see there's not much of that here. A lot of what I see is imported from California or from the East Coast. When I go to tee shirt shops, I see these shirts that are all from California and they have this cool ass artwork. It's always labeled "California." Then I go to these shops and I see something from Oregon and it's really cheesy. It's like a green shirt, with an outline of Oregon, with a heart.

I'm in a culture, too, and I see that. My little nephews, my cousins, my younger homeboys, they're into that California artwork. So I want to incorporate these talented artists here that can make the same type of clothing, and cool designs, and recognize Oregon as a whole. I have a home girl on the streets, she's like, "Well, look. Come up with five concepts and we'll get them online and we'll silk screen them and we'll sell them on Facebook." I just completed six concepts. I shared a couple of them in class. Those went out to the streets, so I'm hoping to get my shirts made and then hopefully sold online.

I'm really pro-Oregon and Portland. I spent these last 19 months coming up with all of my artwork and putting it together and getting it photographed and getting it set up so when I get out or before I get out, to have a business or a model so I can really promote Oregon and show that we're as cool as California and the East Coast. My goal is that when I get out, I can start silk screening, making tee shirts, hoodies. Take them to the weed shops and sell them there.

I have a concept, too, of having my artwork support organizations fundraising for causes, such as breast cancer awareness, autism, domestic violence. Each of those foundations have a color usually set, so I will take a tee shirt and I'll let that person pick a design and the color, and then if they pick a certain color, a certain proceed would go to that foundation as

a donation to help propel my business but I'm also helping a foundation.

It's hard from in here, but coming to these classes gives you a dynamic and networking. That's why I've taken this class. I try to take all the art classes I can.

**J Barclay:** Ben, you just seem like a natural next choice.

**Ben Hall:** I never really considered myself much of an artist. I was writing until I recently started doing some other things. Meeting the students from this class has actually expanded my whole vision of what art is and my understanding of what it can be. Since I've been in here, as far as actual artwork outside of writing, I've done a ton of collage cards. I just started learning Native American beading and South American style beading. Every day I'm getting better at it. But my project that I'm doing, my artist residency project is pretty much approved, I'm just waiting to get permission to grab a camera and do it.

I've got a ton of pictures already of just different people's art. There's a little bit of my own in there, but it's mostly art that a lot of people wouldn't consider even making something out of if they weren't in prison. Whether it's toilet paper, potato chip bags, wood, people do a lot of different art in here. I'm going to write a book, I'm going to write the foreword for it, and I'm going to ask questions to the people that do the art that I take pictures of and put their words in there. Just a few questions or paragraphs about them and why they do the art that they do.

My main thing is writing, so I think that works for me to mix the pictures with the writing. (I just want to promote a book if I can. It's called *Men Still in Exile*, and it's on Amazon right now. Anybody who buys it, their money goes to adult education in the penitentiary. There's some good poets in there.)

But yes, the class for me is super cool. It gets me out of the space of prison. Since I've been at CRCI, I'm working really hard to divorce myself from the identity that I've carried for 25 years, which is a prisoner or a convict. It's a long process. Being in a space where people are doing art and doing creative things definitely gets me out of this mindset that's hard to break after so long.

**Anke Schüttler:** I feel like Ben pointed out to something, and I would like to hear from other people if this residency program, that we proposed to you all, has changed anything in the way you perceive art or the way you do art or the projects that you're doing?

**Michael Brown:** Absolutely. When I first came in here, I wanted to draw with pencils. Then to add color into my gray and white drawings was like, "oh my gosh, I don't want to do that." Then adding the color made me open my eyes. Working with everybody else in here and seeing everybody else's ideas and just knowing that really if you think about it, anything can be looked at as art.

It really opens my eyes to see that a lot more. No matter what I'm doing, I think to myself: that'd be a really cool picture to hang on the wall or just to take and to make a collaborative piece or a collage of all these different things that I see because it doesn't matter what it is. I was outside this morning, and there were deer in the back here, and there's a little baby buck. I was just sitting there thinking wow, that'd be a really cool picture because it was right on the other side of the fence. It really opened my eyes to seeing all the different kinds of art out there.

When that one artist came in, that did the slideshow, she was kind of all over the place. But it was awesome. It's intriguing to me to hear people's ideas and to explore why they think things and to hear their ideas. It's like, "I never thought that would be art, but the way that you put it and the way you make it now opens my eyes to see things like that as art." If I'm walking by the trash can and I see the way that the spoons or the garbage are rearranged, it's like "oh wow, if I looked at it this angle, it would be kind of a cool picture."

**Guy Snook:** Yes, I think what's cool is that I thought art was just drawing in general. Some people think, "Well, this is kind of weird." Well, this is kind of cool. This is art work. Just in general, music, too. I've noticed if I play different types of music, different people get different types of ways they act. If we're in that little small area right there and I play death metal, people start acting different.

**Justin Fincannon:** The class hasn't made me personally look at art any differently. But what it has done is maybe given me more of a sense of community within prison, which is something I never thought I would experience because I'm not into gangs or the whole prison thing. Yes, I'm in prison and I'm technically a prisoner, but I hate it. I don't identify with it and I don't like talking about it or what I did to get in here. I'm trying to better myself now and not stay stuck in it.

It's cool because it's like being in an artist collective in prison. I never thought I would get to experience something like that. Which is weird to say in prison.

**Roshani Thakore:** When I think about artist residencies, there's a studio practice where you have your own individual practice that you're bringing with you, and that's yours. But our program is about collaboration. Justin, you've collaborated with other artists in your street art. But having artists and writers and musicians in one place together is different. Have you thought about collaborating in different projects that we've brought up together here in different ways? How's that been for you when you're thinking about art and creativity?

**Larry Loftin:** Coming to some classes and doing other classes in here,



I definitely think about things differently. Photography, I'm like wow. I wish I had a camera because I have some great ideas. I guess part of collaboration is crossing different genres, or different types of art and asking somebody's specialties. Like Ben saying, "Hey, will you write a story or something for my piece of art here, or just come up with a word to add to my stuff?" I think that strengthens a person's artistry, doing collaboration.

**J Barclay:** I thought that was really bold the other day when we did the block print in class and you brought one of your pieces of artwork and printed right onto that.

**Larry Loftin:** A lot of people were like, "No, don't do that." I was just like, "I'm feeling it."

**Ben Turanski:** Hey, and the way the ink just set on it perfectly. It was nice.

**Larry Loftin:** I don't think I would have done that coming in this class, you know what I'm saying?

**Ben Hall:** I think it builds community, too, in a unique kind of way. It really recognizes a person's uniqueness when they come up with something in their creativity as a human being. But it also connects universally to things that you don't think about. Connections that you might have with someone that you never would have made before. And I've certainly experienced that in here.

**Spencer Byrne-Seres:** I think it's really cool that you have those connections, too, because a big part of the idea of artist residencies is to connect artists to other artists. It's very rare that it happens surprisingly. Artists are often in their own world, but it seems like a lot of that's happening here. People are working together, collaborating on things or making connections.

**Philip Odom:** I have also done the same thing with a couple of different people. Me and Ben have worked on small projects. Just different types of artwork or something.

**Ben Turanski:** Everyone around there, I know that we all just kind of help each other if we have projects that need to be done. This class is cool, I like it. I don't verbally participate a lot because I don't like talking in front of people.

**Joey Lucero:** I just wanted to thank you guys for coming here and making me feel welcome and accepting me and my idea of what art is, because I'm a musician. It has definitely inspired me to do a bunch of stuff that I would never normally do. You've been a big inspiration for me, I must say. It's given me a whole new outlet and a different part of my artistic ability that I didn't really know that I was going to go that direction.

**Spencer Byrne-Seres:** I had a couple of things. I wanted to loop it back to the original premise of the conversation. We're here trying to invent this class as we go, so we're learning how to interface with the prison

and administrators, and how to run this project that some people haven't necessarily done before and also how to create a space together that's collaborative and inviting and is actually useful and interesting for people to be in. That's one of the challenges that we're figuring out through this. I'm wondering if people who have been here for any length of time want to reflect on how the experience has been of coming into this space and getting clued into what it's about.

**Joey Lucero:** I haven't been able to put my finger on exactly what we're doing.

**Spencer Byrne-Seres:** With that, too, what are some of the things that aren't working or don't make sense about this class? Similarly, I'm curious how do you explain or how do you try to explain this class to a family member or another person? Obviously people are inviting other people into this class. I'm wondering how you might pitch it or talk about it to other people.

**Joey Lucero:** You start out with it's a really cool class. I told my sister about it and she burst out into tears. She was so happy. She was like, "I'm so proud of you." I don't know. I tried to explain it to her. I explained to them about this class and stuff, and believe it or not, this takes up a lot of my time. When you guys are gone, I'm constantly thinking of what I can bring here. I'm basically working on it whether it looks like it or not. It takes a long time for me to think of these things and to map these things out.

**Ben Turanski:** Dude, you wrote a song in 20 minutes the other day.

**Joey Lucero:** I did. But still... To critique it. I'm just having fun because I don't have anything else to do. This gives me a reason to do something that's creative. That's basically what it is. It gives me a place that I can say oh, I need to come up with this because I have the Artist Residency. I want to come up with this piece for this. It's sort of like when you have a deadline, okay Monday is my deadline every week, it seems like you come up with something. You know you have a deadline, you know you have to come up with whatever. You have to come up with something.

**Guy Snook:** I think if you're going to tell someone about this program or this class, or something like that, it'd be cool if you had a poster, like a mini poster, of different projects of other people. Like he does one project that he can take a scan, put it on his paper. He has one, he has one. Different styles of art that might grasp other people. Because everyone has a different style.

If you were trying to explain this class... The way I heard about this class was, "Hey, come down. It's a really cool class." But we're in prison. Anything cool we're going to go to. Two things you can get people to come: food and cool. But you can't really explain to somebody what the

art class is, because it's a one-sided thing when there are also different points of view. Does that make sense?

**Philip Odom:** We've all got our different art styles, but you guys put a structure to it, such as *Answers Without Words*. We all have our different ways of doing it. Some people act out a certain scene and do it that way, but you guys put the parameters on different situations. It all turns out way different. There's something that you guys bring, some structure that we all have something to look forward to doing even if we haven't done anything. When y'all come in, y'all have some sort of idea of what we're working towards that day. It's awesome because you guys do bring it outside of here, too, so it gives us something to look forward to.

They're still talented persons, but where does that talent go when they get out? There's no outlet for it. I think that's really cool that you guys have got an outlet for that through the things you are setting up. You guys are still meeting with people when they get out. That's what's really cool, it's not just being wasted or something when people get out. Or they have to do something on their own. Well, they don't know what to do with it. They don't really tell them. They don't know where to go with it. That's really awesome that that happens.

**Xi Jie Ng:** Not to put you on the spot, J, but you've been here since the very early days and you were the librarian when we had that book drive. How has your experience been?

**J Barclay:** Great question. My take on this class has been it's very illuminating as to what exactly art is and the different ways that we can practice it. Whether we're discussing tomato soup cans or toilets as the merits of being art or not. We've had some really feisty discussions a time or two. Sometimes new people come in and we hash them out all over again. Even then, it's a lot of fun.

It's also fun when we have a slideshow presentation and then later on we do that same thing, like when we did conceptualizing one minute sculptures. Especially when we do them collaboratively, one person comes up with the idea and maybe one person draws it and some other people actually act it out. We look at art through a certain lens, and this is what we see. For me, it's photography, drawing. I would even stretch it to writing and music.

But there's all these other things. It's not just sculpture. There's also performance. I've really expanded what I consider art. One day you guys asked us to come up with some questions for people outside. My question to them was are you aware there's people in prison that go years without getting a visitor? The person that responded to it told me a story about how he visited someone in prison once. It's on a sheet of paper now that

lives as a work of art to me in this question/answer response where basically we're just looking at the framework in which we perceive things and which things are acknowledged by us.

This class is a lot of fun engaging in the different projects that even beyond the presentations, what the master of fine art students have come in and had on their minds for a collaborative project for us to do. Whether it's a story that we all act out and collaboratively write and then maybe turn into a film. Or the *Answers Without Words* project where we get to reach out to people all across the world and then in return, we have to go through the process within the constraints of what we've got here, and coming up with a way to return the favor. It's really just a continually mind-expanding experience of ways that we can practice engaging with the world.

If there's one thing that I would ask for more of in this class is the return to some of the older stuff where you would give us presentations. I remember one of my favorite artists, Anke and I we have this in common, is Miranda July, who did some different things that we got a slideshow of. It's just like that's not what I think of when I think of art, and yet that's really cool.

**Anke Schüttler:** Yes, that's good feedback. Thank you. I really want to give you some credit, J. I remember that you were one of the first people I think in this class where when we were asking y'all to come up with ideas for a project, that you would come up with a project where we'd think, this really sounds like an art and social practice project. He really got it here.

### **Reflection by Artist Michael Bernard Stevenson Jr.**

My first time visiting CRCI was for a talent show the Social Practice program helped put on. When I first heard about the work the program was doing in the prison I couldn't tell if it was something I wanted to be a part of. My trepidation being that I felt as if working in a prison was to appeal to a spectrum of societal ills at a point in their happening that was too late to have the impact I was looking for in my practice. My thinking was poised towards working with youth, including program affiliated project, KSMoCA.

Youth work presents an opportunity to inspire ideas and motivations that could produce a range of social benefits. Preempting ideas and motivations that might land someone in prison in the first place. While contemplating this, third year cohort member, Emma Colburn alerted me to the fact that there's an invisible pipeline between King Elementary School and CRCI. While digesting this information the room quieted for the start of the show.

During the show I was moved. Readings, jokes, and songs were performed by prisoners who have been participating in various education

programs offered by independent organizations. Wholesome moments of genuine intention, appreciation, and talent peppered with confusion and disorganization. The menagerie provided a glimpse at the humanity present in the host and each of the performers. Evidence that the dehumanizing nature of the American judicial and punitive systems can be resisted and endured with some determination and a hearty spirit.

As part of the talent show participants are encouraged to invite friends and family to come see the performance. There was a large gentleman who was sitting beside a woman of slightly more petite stature. She had her arm over the back of her chair, hand flat on the man's back. The touch, intimate but not sexual, appeared to be mindful of prison regulations involving contact with a loved one. The chairs they sat in had the words "chapel" and "religious services" written on the back in black sharpie. As the woman's hand moved over the man's back I noticed the Oregon Department of Corrections seal peeking out from between her fingers. Below the seal in large capital letters was the word "INMATE."

Beyond the couple was the stage, large bubble letters spelling Columbia River Correctional Institution above it. The prison fence could be seen through a window behind the stage. I thought the moment would make an amazingly rich and telling photograph, when I realized I didn't have my phone in my pocket, since no recording or communication devices are allowed inside the prison. I asked my friend Shawn Creeden if I could borrow a pen and began to draw the scene on a napkin. Having captured the image and all the corresponding details to remember the experience and its meaning I found myself experiencing my first deeply impactful take away from my time working in CRCI. That everything enlivening the show is inexplicably linked to the horrible truth that these men are being held against their will by the American prison-industrial complex.

After spending some time reflecting on what working in a prison might mean for my practice our program began developing the comedy class. As a socially engaged artist with a short tenure as a comedian, I realized this may be the perfect context for me to get involved with the programs we had going at CRCI. For the past seven months I've been co-teaching the class with Roshani Thakore and program affiliates et al. without having gone through the DOC Volunteer Training. Recently I embarked on getting a volunteer badge for myself. The process consists of a brief online training leaning mostly on basic common sense and a live training consisting of a video feed of a training taking place at another location. Prior to this training there's been no assessment of my skills or abilities as an artist or a comedian, which gives me the feeling that the only qualifier for teaching in a prison is being affiliated with a reputable institution and not having a criminal record.

Those in the class are gleaned a fair amount from the flexible curriculum we've arranged. The class consists of opportunities to try out stand up material in front of a room of their peers. The format is modeled after open mic culture on "the outside," which is usually a night of comedy with other comedians as the primary audience. We've also been able to invite in half a dozen comedians to do sets of their own, including Fred Armisen of *Saturday Night Live* and *Portlandia*. After the prisoners do their sets we have rounds of class discussion, sometimes with guest comedians, to reflect on their performance. In the current format, I offer reflections related to my time doing sets at open mics, conceptual reflections on how their content is being received, and how it might be improved to make impactful comments on society.

After our first comedy show for prisoners from the general population, guards, and visitors from the outside we began the following class in a circle interested in hearing their perspective on having put on their first show. They mentioned a general feeling of nervousness beforehand which may've been expected but not seen by the audience. Anthony commented about a feeling of remorse that he hadn't prepared anything for the show, and has since been participating more in class. Soon into the reflection, the conversation transitioned away from comedy entirely shifting directly into the collective feeling of boosted self-esteem.

Daniel from the class commented that he was feeling valued as a whole person by the guards for the first time since having been in and out of prison all his life. Adam commented that between the comedy class and the Artist in Residence class he really felt he was doing something with his life. Adam has since been released and joined our *CRCI Outside group*. He said that what he valued most from the group was a sense of community. Outside he had no friends or family that could help support his transition out of prison. He is counting on his affiliation with the Social Practice program to be a community that he can rely on for support.

Blue wasn't part of the post show debrief because he was released the next day. However, I've seen Blue often since he's gotten out of prison. He's come to support the cohort, attending multiple days of Assembly (an annual event we put on) where he was waiting with a nearly new pair of bell bottom pants for me. I also attended Blue's birthday party where he gave me even more articles of clothing. Blue had commented in the prison that he had some clothes for me when he got out because I had holes in mine. I thought he was joking.

The personal connections are the most meaningful aspects of my work with the men inside and outside of CRCI. I believe the relationships that have been developed between the prisoners and myself have nothing to

do with my skills or abilities as an artist or comedian. Instead, I think our relationships are predicated on the fact that we have chosen to invest in their success, happiness, and futures despite the stigma their positionality carries in society.

I can't claim the confidence and respect the class is feeling is directly affiliated with anything we've taught them. However, I would often find myself sewing holes in my pants in class before rushing off to CRCI from the PSU campus, just to be in compliance with the rules for getting into the prison. Now I'm writing about the prison while wearing clothes belonging to a former prisoner of twelve years. This dynamic is a clear indicator that I've developed genuine relationships while teaching at CRCI. The participants have become invested in the class because we're invested in them as individuals who are more than just a rap sheet.

I believe these are ideal conditions for creating a comprehensive learning environment for teaching comedy, or otherwise. Teaching at CRCI has taught me that building generative relationships has the potential to ripple beyond the individuals that have them. They can take root, and reach distantly through and beyond the communities in which they occur. This is exactly the dynamic I'm looking for in my creative practice, and I'm happy to have found it through collaborating with the talented men in prison at the Columbia River Correctional Institution.

### **“Answers Without Words” by Anke Schüttler**

I've been going into Columbia River Correctional Institution for almost two years now and reflecting back on all this time, so much has come out of this collaboration. It feels like it has been the deepest learning experience for me so far, going through the PSU Art and Social Practice program. And it feels like it has been a mutual learning experience with other people, in this case fellow students from the program and students from the incarcerated community.

Many projects have come out of this collaboration, some of which have felt extremely effective.

Coming from a background in photography, I have focused on a collaborative photography project called *Answers Without Words*, creating a visual dialogue between the incarcerated artists and photographers from all over the world.

Something that I enjoy about Art and Social Practice projects is that they can really emerge and develop out of a place of deep listening. Being present in a community and taking inspiration from what comes up, jumping onto the little hints of interest that emerge and fully go with them.

*Answers Without Words* feels like that type of project to me. It was born out of the deep desire for contact with the outside world and the interest in the fact that I come from a different country (Germany) that I noticed within the men I encountered at Columbia River Correctional Institution. Many adjustments, experimentations and changes have happened along the course of the project through conversations with the participants. *Answers Without Words* is my first long term project embedded in a community and after two years of going to the prison almost every Monday, I can really see how fruitful this type of investment is.

The project started off by one prisoner asking me about France and an agreement with him to write the questions on a piece of paper. Holding the piece of paper in my hands the next week, it felt extremely precious and sparked my photographic mind. What if those questions were answered with images instead of words? One year later about twenty prisoners have written questionnaires to countries they are interested in and about as many photographers from those specific countries have answered the prisoner's questions with photographs. Receiving the photographs has always come with a lot of joy and excitement and led to good discussions about visual representation, personal interpretation and specificities to a country.

Reflecting on how the prisoners could become more involved in the project from their side and how the project could become more interesting for everyone in general, we decided that the photographers should also send questions back to the prison thinking of it as a foreign country. I have since given a series of lectures in the prison, focusing on photo technique basics, photographers who use very little to no materials for their photographic work and what is possible through using paper as material for props. It has been a long process to figure out how a class of 15 prisoners can work together efficiently with only two cameras, some pens, paper and scissors at hand and cramped together in a prison classroom, answering challenging, philosophical or very specific but often visually out of reach seeming questions.

It has been a marvel to see people become more and more invested and inventive, collaborating on thinking about their potential answers, drawing or fabricating props for each other, acting for each other, taking the camera and learning how to engage with it and sometimes even asking for the prison camera and going to other places within the prison in order to fully realize their ideas on their own time or thinking about the project during the week while we are gone and being fully ready and prepared in the beginning of our class session. The project really has become meaningful to me when I have noticed the community that



it was designed for takes ownership over it. Some of the prisoners talk about the project as something that opened their mind to a different way of seeing and making art.

Esthetically speaking the photographs are obviously reflecting the prison environment, a visually very specific setting that speaks for itself. The messages coming across are revealing of the prison experience, some of them carrying a lot of emotion, or bringing across powerful statements. "What would be a good alternative for prison?" had within seconds everyone agree on creating a picture of a therapy session. While doing this work I learned a lot about prison circumstances in heavy and sometimes also humoristic ways. One of the guys answered the question "What do you see when you wake up in the morning?" by picturing his bunk mate's feet hanging over him. It is an important element to the project for me that the guys represent themselves in contrast to the more traditional photographic approach of an outsider coming in and representing others.

Working on a project that is intended to become public poses a lot of politically related questions too. While the starting point for this project was meeting people who happen to be imprisoned, connecting to individuals in a specific context still is putting a message out into the world that represents some of my values I hope to be accountable for in any part of my life. I believe in honesty, respect and care as the foundation of all human interactions. I also believe that people are made out of multiple facets that define them and having a criminal background may only be a very small part of those. The system of punishment that is propelled by the prison system seems outdated to me and I hope there will be new solutions to diminishing crime by helping people in their struggles in the near future. In the meantime I believe in working with people currently suffering from societies malfunctions as a way of showing up the way I can, in this case offering art as an idea to use the time at hand in a meaningful way.

### **"Making Meaning Doing Time" by Xi Jie Ng (Salty)**

The first few months of visiting CRCI usually left me reeling. The space shared for a few hours always felt full of things unspoken and unknown. Never before had I been in a group experience that depended so heavily on everyone in the space contributing in a positive way and being present during a precious few hours weekly. We were advised not to be friends with the inmates, and at the Oregon Department of Corrections volunteer training, we were warned about emotional manipulation and stalking. For a time I repeatedly pondered what it means to be friends with someone. I thought, if we are meeting so regularly and getting to know each other,

we must be friends. Ultimately more useful questions turned out to be what kinds of relationships are coming out of this collaboration and what boundaries are healthy and nurturing in this context – as with any project or situation. After some months passed, I was better able to navigate this relational space and am still learning. I still wonder what it means to check people’s crimes online. Am I being complicit with the criminal justice system that incriminates these people for the rest of their lives? Is checking a form of betrayal towards someone I am getting to know? Is it alienating and debasing of a blossoming working relationship? Am I just informing myself? What good does checking do, when my personal belief is that a lot of crime is a result of mental imbalance shaped by circumstances, and so resolve not to let knowledge of alleged crimes affect my relationship with a person (is this even possible) beyond measures taken for personal safety? I still cannot answer any of these questions.

A whole range of stances to this highly personal, charged discussion emerge when our program talks about it. For me not knowing is not acknowledging the context through which we have all come to share space. I want to be open that I chose to find out, and then maybe we can have a discussion about what it means that the information is made available online, and talk about fear and judgment in relation to crimes, and look each other in the eye as we talk about this. The CRCI Artist in Residence Program is about developing creative experiences for and with inmates and ex-inmates regardless of alleged crimes within a dehumanizing criminal justice system. With that, can I say I am simply witnessing what each of these people have been accused of, that which brought them to CRCI in their lifetime? Within our group you will find no two people with the exact same position within a possibly polarizing, necessarily complex and emotionally charged ethical landscape. Differently gendered and cultured people also necessarily navigate the space differently. Now, I think it is not about having an answer, or even that a morally correct answer exists, but embracing the context’s infinite complexity and holding space for everyone to have meaningful experiences together. In a way, putting meaning at the forefront. Because prison is about time. And we, literally, have limited time every week to be together. But we also all exist for a short moment, and so our being together like this must be a special thing. So far as I can gather, it has been for those involved. It is for me, coming all the way from a highly regulated city-island-country that has the death penalty for drugs, whose unfortunate claim to fame is that chewing gum is illegal.

My role in the residency so far has largely been that of an observer, sporadic organizer and occasional supporter. I enjoy coming weekly and being part of projects my classmates have organized. I enjoy conversations

with the inmates who choose to come and get to know each of them better with time. I am sad when someone gets into a fight and has to be in “the hole” or gets transferred out. I am excited and worried for someone when they are getting out soon. I organized a screening of *Singapore Minstrel*, a feature film about buskers in Singapore that I made. It took place in the cafeteria. The film’s subject, Roy Payamal, was in Portland and together we did a Q&A after the screening. It was the first time the residency program used our newly acquired projector, screen and sound system, bought as a result of donations to our program. I tried to start a film review club from that but it did not happen – I am still considering a larger film-based project to propose. I also conducted a workshop for designing a new Portland city seal, after presenting research I had conducted on its history. This was part of my project in City Hall to propose a new city seal to the government. One of the most special moments for me has been the talent shows – a much cherished, anticipated and remembered event where people enjoy, entertain and celebrate themselves. When Elizabeth LaCarney, the activist program manager without whom all this would not have been possible, allowed pizza in for the fall 2017 talent show, I helped get contributions from a few Portland pizza stalwarts. Recently, while excitedly observing a group of men in our class set up a pseudo hospice room with fake IV drip for a photoshoot (and the inventiveness that comes out of prison is endlessly inspiring) I chatted with one of the inmates about a poop club that I’d formed. We serendipitously connected over it - when he gets out soon he has plans to invent and sell a pedal that lifts toilet seats. We might collaborate.

It is nice to meet every week. The regularity afforded from our sessions comes with a sense of familiar, convivial cheer in Classroom 4. No two sessions are alike. No two similar sets of people attend any session. People join and fizzle out, people get released or come back in, a few have stayed from day one. I am curious about what each of the people who are or have been part of the CRCI Artist in Residence Program feel about it. Are they enjoying the residency? What would they change? What are the dynamics at play? What are differing levels of power in the space? What are differing levels of intimacy in the space? Yes – intimacy exists everywhere, even in a clean, sterile prison classroom where overhead lights shine bright, with a security camera and big windows. Intimacy exists anywhere humans are together.

Recently, I facilitated a session that involved visualizing nature and calling on the senses within Classroom 4. It was, in a way, an experiment in internal intimacy. We talked about the relationship between nature and the prison. Some expressed appreciation for the little nature they might

get, from observing an animal while out in the yard or being on outside duty like cleaning a park. Someone said he disliked having contact with nature while in prison and would rather be chained in a dungeon, because it was painful. I think he implied that it was almost a form of mockery that nature was out of reach. It surprised and humbled me because I had never considered that viewpoint. It makes me wonder what people think causes crime, and about more human, affirming, joy-bringing ways to help a person get to a space where they do not want to harm others. I am not sure what evil or punishment or “turned over a new leaf” really mean, but I do know that we have a special time together every Monday afternoon. Time that seems to bring meaning for those together. Maybe that is enough.



**“...CONTINUES  
TO BE IN  
NEGOTIATION...”**

# TEST MODEL AND MASTER'S PROGRAM – An Extended History of Art in Context at the Institute for Art in Context at the University of the Arts, Berlin

Claudia Hummel (teacher at the Institute for Art in Context)

## Background

The history of the master's program we tell today began in 1970. In his book, *The End of Courtesy: Towards a Revision of Behavioural Education*, the Art Educator and Historian of Culture and Photography, Diethart Kerbs, predicted "the disappearance of the traditional figure of the artist." He demanded "that the artist not perceive himself primarily as a producer of masterfully painted images that hang in museums, but rather as a spoilsport, a trickster, as a producer of ideas and director of social interactions, as an aesthetic engineer and futurologist and, last but not least, as a political individual of the public sphere."<sup>1</sup>

A short time later, artists were actively questioning their role in society and, above all, the working conditions associated with it. In 1971, the first "Federal Congress of Visual Artists" was held in the Paul's Church (Paulskirche) in Frankfurt. In his opening speech at the Congress, artist Gernot Bubenik criticized the "freedom" paradigm: "The professional group of freelance artists, trained in the free departments of art schools, allegedly free of supervisors, markets and social ties, has, above all, the freedom to sell their freedom – in the worst case, as an employee of the Federal Post. Because many artists can no longer live and create within this so-called freedom, we hold this congress." Later in his speech, he formulates: "The vast majority of people in our society are, due to systems of bourgeois educational privilege, largely denied the use and enjoyment of art. In the abolition of this privilege, lie the great future perspectives of the artistic professions."<sup>2</sup> Bubenik's proposal, to use art as a liberating activity for all,

<sup>1</sup> Kerbs, D. (Ed.) (1971). *Das Ende der Höflichkeit. Für eine Revision der Anstandserziehung*. Munich. Cited in: Mörsch, C. (2005). *Eine kurze Geschichte von KünstlerInnen in Schulen*. (A Short History of Artists in Schools.). In: Lüth Nanna et Mörsch, C. (Hg.) (2005). *Kinder machen Kunst mit Medien München*. Ein/e Arbeits-BDuVchD, München : kopaed.

<sup>2</sup> Cited in H.K. Bast (1981), p. 8.

began to be implemented in 1972 when the Federal Association of Visual Artists (Bundesverband Bildender Künstler, or BBK) established a working group, "which, with the support of the Federal Ministry of Education and Science, carried out a series of five conferences on the topic of Art and Adult Education."<sup>3</sup>

Artists had come to assume positions, not only in mediatory activities in adult art education such as course guidance, but also in the development of critical frameworks and curricula for adult education in general, for example, in trade unions or community colleges. Questions of cultural policy, the aesthetics of everyday life, or of media literacy and criticism, etc. formed a thematic framework for these activities. The work groups formed during the conferences produced a written document, which, amongst other things, demanded a program of further education for artists within adult education.

### **Test Model for Artists' Further Education**

In December 1976, the time had finally come: a Test Model for Artists' Further Education, carried out by the Federal Association of Visual Artists [BBK e.V.] and the College of Arts in Berlin [Hochschule der Künste or HdK] was to emerge. The project was financed by the Federal Ministry of Education and Science [Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft or BMBW]. A curriculum was developed, rooms were sought out, and a scholarship program for future students from West Berlin and West Germany was negotiated with the employment office. The first group of artists began studying in 1978. The course for further study lasted one year and was free of charge. Artists from the West German federal states even received living quarters in the same building where the courses and seminars took place. An artistic boarding school was created, even if this term was certainly rather strange for those dorm residents on the 3rd and 4th floors of the building.

The Test Model for Artists' Further Education was located in the Berlin district of Kreuzberg in the Köthener Street, in an old building, which stood as one of the last remaining houses near Potsdamer Platz. The building was almost empty then and just beyond it stood the Berlin Wall and the "Tempodrom" - a kind of alternative revue circus.

Today, the former Test Model for Artists' Further Education is called the Postgraduate master's Program Art in Context. The Institute for Art in Context, within which it takes place, is one of three Fine Arts Institutes of the University of the Arts, Berlin. The Institute for Art in Context itself

<sup>3</sup> Mörsch, C. (2005). *op. cit.*

exists since 1998. Between 1982, the year in which the Test Model passed its test phase and was firmly established as an academic program at the HdK, and 2001, the year in which the modularization of the study content made this a master's program, the program bore the name: "Cultural Education Institute for Further Education" [Kulturpädagogische Arbeitsstelle für Weiterbildung]. As such, it moved from Köthener Street 44 to Bülow Street 66, and continued on to its present location on Einsteinufer 43-53.

Revisiting the historical materials from the early days of the Test Model, two things became clear: firstly, it was only through years of persistence in the face of often tough funding applications and advocacy work to state agencies that the project was able to take form and endured, and secondly, that the program emerged from a particular leftist history of ideas in West Berlin, which spanned from the student revolts at Berlin's Free University in 1967 to the Tunix-Congress in 1978, which was an assembly of nearly 15 000 people at Berlin's Technical University, who gathered in work groups, theater workshops and lectures - mostly around questions that emerged from 1968 - regarding alternative spaces for action in society.

The adults with whom the Test Model sought to work were above all working class people. Cooperation with trade unions was, for example, regarded very highly at the time. In response to this desire, the term "cultural work" was formed, as a description of an artistic activity with educational intentions, in collaboration with members of the working class. The interpretation of the concept of culture in the term "cultural work" [Kulturarbeit] was oriented towards a broader concept of culture, which had been developed at the Center for Cultural Studies in Birmingham and articulated for the first time in the German language in the 1976 in issue # 24, "Leisure in the Workers' Quarter", of the magazine *Aesthetics and Communication*, which had been founded in the course of the student revolts of 1969 in Frankfurt.

The first curriculum for the Test Model also included work with children and adolescents, with a focus on young people from trade unions - such as apprentices, or pupils at the secondary and trade middle schools [Haupt- and Realschule]. With time, a third course of public cultural work developed, namely in public space, and usually in connection with the so-called cultural festivals that were often organized in West German cities in the 1970s. In contrast to today, cultural festivals were not exclusively consumer-oriented; they also involved the public in artistic and craft-based actions in public space.

Cultural work was related not only to the field of work but also to the so-called leisure society. Through trade union struggles, a 40-hour work-



week was achieved in almost all areas of industry. Only in the agricultural field did workers have to wait until 1983. Compared to the time directly following the Second World War and the so-called “Economic Miracle” in West Germany, people had more free time, which they could use for leisure or for further education.

At that time, Germany already had the tripartite school system, divided into secondary school [Hauptschule], trade middle school [Realschule] and high school [Gymnasium]. Segregation in society was high. Those who went to secondary school did not have any particular opportunities for social advancement. Community colleges and evening schools therefore developed numerous offers for further education. At that time, the right to “lifelong learning” was a societal demand in order to enable people to break out of the narrow life path prescribed by industrial work. This idea contrasts greatly with today’s perception of “lifelong learning” as a tool of the education economy for the continuous optimization of allegedly deficient subjects.

**The curriculum for students from 1978 initially included three required core courses, which were:**

- I Cultural Education with Adults
- II Cultural Education with Young People
- III Art and Society

**These were supplemented by the following elective courses:**

1. Cultural Education in Further Education
2. Cultural Policy and the State
3. Foreign Cultural Policy and Democracy
4. Municipal Development and Visual Arts
5. Administration and Cultural Institutions
6. Legal Foundations of Artistic Fields of Work
7. Visual Arts and the Development of the Labor Movement
8. History of Adult Education and Art
9. Art and Cultural Work in the Workplace
10. Cultural Work and Leisure
11. History of Artists’ Organizations
12. Creativity and Society
13. Design and Critique of Commercial Aesthetics
14. Art and the Environment
15. Structure of the Mass Media
16. Cultural Work at Secondary and Comprehensive Schools
17. Cultural Work in Adult Education, Empirical Social Research

- 18. Museum Education
- 19. Cultural Work with Foreign Workers
- 20. Working Techniques

We would now like to go into more detail in the areas of «Art and Cultural Work in the Workplace» and «Cultural Work and Leisure», on the basis of projects that were developed between 1979 and 1981 by students and teachers of the Test Model. The first project involves cooperation with the Works Council of the AEG Group, a then very large company in the production of electrical appliances. The second project, entitled *Mitmachstadt* or *Hands-on City*, describes a form of public cultural work in the leisure sector. In 2015, we re-performed this project with students in the context of the large-scale, site-specific project *KONTEXT LABOR BERNAU* [*CONTEXT LAB BERNAU*] in order to investigate local history (see case study on page 302).

### **Intervention in the AEG Works Council Meeting**

In a text about cultural work within trade unions in the documentary volume about the Test Model, H.K. Bast describes a discussion in the elective course *Art in the Workplace*: “[The] art collection in the boss’s office, art in the bank, art between bodies (after the title of a report about art in automobile shows) – these things seemed familiar. Art is being used in service of representing a company.” This perspective, however, did not interest the participants in the course so much. They were more interested in trade union work and also in the concrete place of work, the company itself. And so H.K. Bast wrote on: “The prevailing working conditions, relationships of dependency, workloads and their effects on the private and emotional lives of workers and employees, it was these things we wanted to get to know more about.” A desire emerged “to work as an artist in a business, or to supervise lay artists, workers and employees who were making amateur art work in their free time.” AEG, a global corporation that manufactures electrical appliances, came to the fore because it became known that there were a few workers and employees at the Berlin locations, who were also artistically active. And so, the local works council was contacted.

A concrete occasion for cooperation came about in the company’s quarterly meeting, which was carried out by the works council. For this event, a large hall was rented in the International Congress Center in Berlin.

In this hall, there were two big projection screens (4x4m). This gave the then works council chairman the idea of using them. But what should be projected onto the screens? “He and his colleagues had the idea to

cite some well-meaning or pointed statements of the executive committee and to thereby preempt the reality of the workers and employees from their own point of view.”

Within a theory-practice seminar in the Test Model, students carried out an intensive study and analysis of newspapers, including the media statements from AEG as well as reports about AEG. At the open house, photos were taken of the workplaces. A series of slides according to the proposal of the works council chairman had been prepared. On the left side of the slide projection were statements by the executive committee, on the right, the culmination of these statements in relation to the perspective of the workers.

On the left, for example, stood: “... performance with less effort,” while on the right stood, “performance with fewer workers?” to show that in the actual discussion “workers” only meant “cost.” The slideshows had to be accepted by the entire AEG works council prior to their presentation at the company meeting. This partly led to heated discussions. Nevertheless, the slideshow at the staff meeting was positively received. The only problem was, when the projected image and discussion of the congregation were so superimposed upon one another, “that one was distracted from listening by looking or vice versa.”

From today’s perspective, it is clear that working methods in the Test Model had elements of both the artistic practice of the group APG [Artist Placement Group], founded in 1966 in the United Kingdom, as well as of artists of the so called Bitterfelder Way [Bitterfelder Weg]. “Reach for the Pen, Friends” was the slogan of a GDR cultural congress, which took place in Bitterfeld in 1953 and invited artists to go to the state-owned companies to develop writing circles for and with the workers.

### **Construction Project "Hands-on City" 1979-81**

The second project from the early years of the study program relates to the topic of the elective course number 10, “Culture and Leisure”:

The construction project *Hands-on City* is a project that took place in the years 1979-81 in various West German cities. This urban, artistically participatory experimental project was developed by the group “Leut’Werk”: Eckhart Haisch, Konstanze Schmidbauer (née Hedrich), Ingolf Kirsch and Gabriele Ramdohr, at that time all students in the Test Model in Berlin, and accompanied by H.K. Bast. The experimental design of *Hands-on City* consisted in pouring between six and nine tons of clay into a public space and building a city over the course of several days, and together with the public at a cultural festival. The group, Leut’Werk

[People's Work], was invited to at least five different West German cities in order to host the building of *Hands-on cities* there.

In the first few days after the soft clay had been delivered, the Hands-on citizens first built a kind of landscape. Water was used to soften and distribute the clay. Children used the surrounding clay piles as slides. Over time, the artists tried to engage the audience in throwing clumps of clay into the city's construction. Slowly, an agglomeration of clay houses in the clay landscape arose. The houses built were usually houses with gable roofs, sometimes decorated with traditional half-timbered structures. The idyllic houses quickly demonstrated what image of architecture prevailed at that time.

The rural idyll was then interrupted by skyscrapers, which the artists brought into the developing cityscape. Not only skyscrapers, but also a freeway was built, as well as a wholesale urban redevelopment project. Through a local radio broadcast such measures were announced each evening. The following day a hearing took place. Citizens' initiatives were formed to stop the urban redevelopment. Through role-playing games they negotiated the design of the city.

The *Hands-on Cities* that took place between 1979 and 1981 reconstructed the urban planning issues of that time. In the working-class district of Berlin-Kreuzberg, the threat of so-called urban redevelopment was very real at that time. Many old buildings around Kottbusser Tor, a central square, had already been demolished. The *Hands-on Cities* sought not only to address real issues of the time but also attempted to make city development and urban planning a tangible public experience.

The *Hands-on City* and the AEG Works Council Intervention are exemplary of the working parameters at the base of the Test Model:

Artistic work should be based on spontaneous or long-term cooperation and have an emancipatory educational claim. The techniques and materials used in the artistic projects were usually easy to handle. The choice of materials could be compared to today's Do-It-Yourself culture. At that time, the medium of video also became, for the first time, affordable and accessible to amateurs and thus also economically unprivileged artists. Counter-reporting was a central artistic tool. Political ambitions were conspicuous, as was the desire for solidarity with socially less privileged people. From today's perspective, the projects in the early years of the Test Model were characterized by flat hierarchies between teachers and students. H.K. Bast, for example, can be seen on many old photographs - often in workers' overalls - right in the middle of the project work. Authorship for the work was, at least between teachers and students, formulated, for the most part, in terms of equal representation.

## **Art in Context**

In 2001, the further education program was modularized and converted into a master's program. Since then, Art in Context has been a two-year postgraduate master's program, which in the case of part-time study, can also be carried out in three years. Meanwhile, the program has been re-accredited twice (2006 and 2013) and since 2012 is part of the Department of Fine Arts.

### **The current four occupational fields are:**

- Artistic Work with Social Groups
- Artistic Work in/with Cultural Institutions
- Artistic Work in Public Space
- Artistic Work in the Context of Scientific and Media Image Production

### **These are supplemented by additional modules in the subject areas:**

- Art, the Public and Mediation
- Economics of the Cultural Field
- Art and Science
- Media Theory and Practice

The development of artistic projects is still the main focus of study, which is why the Institute continues to work together with various collaborators. However, the implementation of large cooperative projects within the ongoing study program is becoming increasingly difficult due to the study regulations, the introduction of grades for the coursework (2014) and the resulting administrative workload for the teachers. In collective productions, the work done by the individual artists involved must be made transparent and proportionally accredited. Spatially, the work at the Institute is not getting any easier either: since the university administration rededicated a large workspace of the Institute to another department in February 2018, the Institute for Art in Context has been relegated almost exclusively to seminar rooms, designed for seated discussions. Other forms of cooperation (performative, using materials, together with external groups of people) are hardly possible if they do not take place outside of the university.

As regards the structure of the student body, the study course has also changed considerably since its foundation. Whereas in 1978 students were exclusively artists from West Berlin and West Germany – who brought with them for the most part local issues underlying artistic production and cultural work, today's students are, in some years, between 50% and 70% from European and non-European foreign countries. The questions and problems are correspondingly diverse today.

Even if the study conditions (no studios, no rooms for collaborative work, complicated study regulations, and furthermore scarce affordable housing in Berlin, as well as ever stricter visa requirements, especially for non-European students) are not the easiest, the degree program has, without much advertising on social media or in specialist magazines, continuously high numbers of applicants. The attractiveness of the program is certainly also due to its location in Berlin and the fact that apart from regular semester fees no further tuition is required.

There is no binding canon of literature or of art and educational terminology. Teachers rely on supplementing themes and theories, and appreciate the diversity of teachers' doctrines that make it possible to discuss a diversity of concepts of art and education.

On November 30, 2018, an exhibition about the past 40 years from the Test Model to the master's Program Art in Context was opened. The work that is currently taking place in a project group, however, shows that despite, and at the same time due to, the institutional amnesia in the Institute for Art in Context some things have been repeated. Sociopolitical issues of years past are again present in a translated form (e.g. the housing question and the capitalization of the city). But also structural problems of the study program within the university have been reoccurring (lack of space, reduction of resources at the level of the staff, repeatedly trying to find out how the degree program is situated in the university or the department).

The positioning of Art in Context within art discourses continues to be in negotiation, also considering that the then leftist study program, with its associated terms of criticism, finds itself now in the mainstream of artistic production methods.

However, the current social issues and problems also give cause to read the founding history of the study program again. It may be possible to learn something from it today.



**“THE PRODUCTION  
OF NEW  
SUBJECTIVITIES,  
NEW NARRATIVES  
OR NEW WORLDS...”**

# KONTEXT LABOR BERNAU (CONTEXT LAB BERNAU) 2014-2015-2016. ART IN URBAN SPACE

**Kristina Leko** (University of the Arts, Berlin), **Julia Herfurth** and **Natalie Obert** (students at the Institute for Art in Context)

*KONTEXT LABOR BERNAU (KLB)*<sup>1</sup> was conceived as a space for exchange between the inhabitants of the city of Bernau bei Berlin and young international artists, and as an extension of the teaching and research activities within the master's program Art in Context at the University of the Arts Berlin. With this project, we wanted to explore the potential of participatory and temporary art practices in urban social space.

## 1. From the perspective of the teaching artist

My central question for the *KLB* project is: What have we – about 30 art students, myself as supervising teacher and artist, the municipal cultural bureau of a small town on the outskirts of Berlin in former East Germany, and last but not least, the townspeople – achieved, working together for more than three years, as part of this participatory art project in urban space?

The question is important to me because it can help me to optimize my teaching. Besides, working through this question is the prerequisite for understanding the potential meaning of this artistic approach, which has been my daily practice as an artist for years. And ultimately, being able to give sense to a work of art is the deciding factor for teaching art.

Before I begin to answer the question, I would like to explain what I mean by artistic activity in social public urban space, and also what is being done, learned and taught, and communicated in this particular case. We are looking at a dynamic mix of different intellectual-practical-creative activities. In simple terms, these are: intellectual activities (fieldwork and literary research, development of ideas, project planning, reading, writing, discussion), political action (encounters and communication of ideas on-site, fieldwork/urban research, public discussion, organization and com-

<sup>1</sup> The abbreviation *KLB* will be used in this text for *KONTEXT LABOR BERNAU* [CONTEXT LAB BERNAU].



munication, implementation of participatory processes or project work) and the production of artifacts/works of art. According to Chantal Mouffe, the goal of artistic practices is to support the expression of new social relationships that emerge in today's post-Fordist society.<sup>2</sup> Does this mean that the work should be about *other* or *alternative* social relationships? Accordingly, I should reformulate the question "What have we done?" to, "Have we persuaded residents to enter into new social relationships, to occupy any different positions in the social space, if only temporarily? How did this actually happen? And how can this best be done?" (ill. 19-20)

### 1.1 Project parameters and introduction

Designed to span three years, the *KLB* project set out to encourage and manifest the cultural participation of Bernau's townspeople. A special wish was to involve those who generally did not participate in existing art-related offerings. Not only a *new* public, but also an *active, primary*,<sup>3</sup> as well as *other* audience should be promoted. One of the objectives of the project was certainly to promote more widespread acceptance of so-called contemporary or community-oriented art practices that encourage and reflect various ways of thinking, exploring and interacting. At the same time, this desired acceptance should also serve as a means of improving the quality of life of those involved; that was our main goal. With this intention, the students/artists developed 24 artistic positions over the course of three years, each project taking several months to complete. On average, about 30 people were involved in processes of artistic creation per project. In 2017, students carried out extensive documentation, reflection and evaluation of the project within several of my courses at the Institute for Art in Context.<sup>4</sup>

The first *KLB* Open Call within the Institute for Art in Context in February 2014 was developed under my supervision by a five-member student body over three months. The basis for this was on-site research (site visits, participant observation, exchange with potential actors), as well as the written survey "Art in Bernau," which had been commissioned by

<sup>2</sup> The post-Fordist system of highly developed capitalism is characterized by immaterial labor/production. Mouffe, C. (2014). *Agonistics, Thinking the World Politically*. Berlin: Suhrkamp Verlag, p. 135. "The aim of artistic practices should be to support the expression of these new social relationships made possible by the transformation of the work process. Their main task is the production of new subjectivities and the development of new worlds."

<sup>3</sup> The concepts of the primary and the secondary audience derive from the field of Media Studies. Within the context of participatory art, these concepts relate to different levels and quality of participation, when referring to different groups within a participatory art project. Suzanne Lacy created a model using concentric circles, which visualizes different levels of participation and responsibility by different agents: LACY, S. (2010). *Leaving Art: Writings on Performance, Politics, and Public, 1974-2007*. Durham: Duke University Press, p. 179.

<sup>4</sup> The results of the evaluation will be considered later in the text. They are also available from: <[www.kontextlaborbernaeu-auswertung.tumblr.com](http://www.kontextlaborbernaeu-auswertung.tumblr.com)> (Accessed 5 February 2019).

Bernau's Municipal Cultural Bureau in 2007 and carried out by the Berlin architect Bernhard Schneider. The survey repeatedly articulated the need for urban renewal, a demand discussed in depth by the working group, and which became linked with the question "For whom and why?" In the end, as already indicated, we defined for ourselves the "upgrading" or "renewal" of the city as an increase in the quality of life of certain social groups. In addition to participation, we also focused on discursivity<sup>5</sup>, as well as the references to history, working through the past and story-telling, and articulated these in the guidelines and objectives of the Open Call.<sup>6</sup>

## 1.2 KLB 2014 - In public and social space

In 2014, the focus of the project was on public space and the artists deliberately examined the boundary between the private and the public in public and social space in Bernau (ill. 22-23). Building on preliminary research, we anchored our investigations, reflections and discussions in the social space (through participatory practice), and tried to conduct research and discussion as artistic formats. Within this framework, works of art were produced and mediated. Local history, particularly as told through individual narratives of the townspeople, served as the main interface between them and the artistic production. In retrospect, we found that projects with a strong link to history, its preservation and rewriting, generated the greatest interest of the participants.

The opening of the first edition of *KLB* took place on the National Day of Open Monuments. It began in the city's oldest house, the Kantorhaus, and continued through various venues in the public area of the city center, culminating in the prefabricated housing development Bernau-Süd with an extensive outdoor program (readings, performances, guided tours). Symbolically and programmatically, we wanted to dismantle the existing social boundaries and promote art production and presentation not only within the city center, but also in the margins, which are perceived as socially troubled, and where there were otherwise no cultural offerings at the time.

As already mentioned, the most successful projects were those that delved into historical reappraisal and focused on the biographical, as well as identity and community-building processes. In reference to Chantal Mouffe, one could say - with the emergence of new subjectivities. Good examples of this are two works dedicated to the format of the museum.

<sup>5</sup> By the term discursivity, I understand the narrative, logically conclusive and factually precise processing, analysis, and mediation of topics and contents within the project work.

<sup>6</sup> The general guidelines of the project and the Open Call are available from: <[kontextlabor.tumblr.com/richtlinien](http://kontextlabor.tumblr.com/richtlinien)> for the years 2014 and 2015, and from: <[kontext-labor-bernaeu-2016.tumblr.com](http://kontext-labor-bernaeu-2016.tumblr.com)> for the year 2016 (Accessed 5 February 2019).

The Kantorhaus, which had been empty for several years, was home to a participatory temporary museum with personal objects and accompanying stories.<sup>7</sup> In total, 27 people were involved. This museum project made it clear that people had a strong need to work through their experiences from the Nazi or post-Nazi era, as well as the time of the German Democratic Republic (GDR or East Germany). Almost all participants had been socialized in the GDR. Another “museum” was spatially distributed to seven apartments within the settlement of communist block houses known as Bernau-Süd and also displayed biographical artifacts/works of art created in collaboration with residents, which were characterized by stories of escape, immigration and negotiation of identity. The participants were predominantly Russian-German women or their families. Once a week, the Museum Bernau-Süd was opened to small groups of visitors.<sup>8</sup> The weekly tours took place in an exceptionally friendly and warm atmosphere. “Now our lives have a bit more value,” said one of the participants in retrospect. This statement is not exclusively, but primarily due to the already mentioned stigmatization<sup>9</sup> of the settlement within the local context. Countering this was one of the objectives of the *KLB* project.<sup>10</sup> Similar in its working methods to the two projects mentioned above, was another project stemming from a six-week writing workshop and resulting in a large-format, permanent wall text as an intervention in the outskirts of the city center, which was accompanied by several readings and a publication. This project was a collaboration between a young poet and five middle-aged women who, through writing, went in search of individual self-realization.<sup>11</sup>

<sup>7</sup> *Jenseits der Gegenstände: Ein Museum im Kantorhaus* [Beyond Objects: A Museum in Bernau's Kantorhaus], a project by Alexis Hyman Wolff (USA); in collaboration with Bernau residents: Brigitte Albrecht, Christel Bailleu, Barbara Forwerk, Herr Graupmann, Heidi Heidrich, Hans Joachim Hölfer, Achim Kandulla, Dieter Korczak, Elisabeth Kuban-Fürl, Reinhard Mettner, Beate Modisch und Charlotte Lohoff, Sabine Oswald-Görizt, Alfons Pause, Sigrid Pulfer, Eva Maria Rebs, Manfred Schöpe, Friedemann Seeger, Karsten Semmler, Petra Stolle, Michael Thielsch, Gaby Trettin, Heinz Tünge, Christa Wahren, Wolfgang Werner, Klaus Wilke, Heinz Zinke. Available from: <[museum-kantorhaus.tumblr.com](http://museum-kantorhaus.tumblr.com)> (Accessed 5 February 2019).

<sup>8</sup> *Museum Bernau-Süd*, a project by Jelena Fuzinato (BIH); in collaboration with Anja Lehman, Brigitte Albrecht, Emma Tagowzew, Irina Gerzew, Irina Melnikov, Jaroslav Melinkov, Katherina Scharapow, Peggy Kretzschmar. Available from: <[museumbernausued.tumblr.com](http://museumbernausued.tumblr.com)> (Accessed 5 February 2019).

<sup>9</sup> Here I am referring to the everyday acts of discrimination that are a prerequisite for this stigmatization.

<sup>10</sup> This objective is clearly stated in the project guidelines, but the stigmatization is deliberately left unmentioned in published texts: “Our points of reference are Bernau's historic city center and Bernau-Süd, the prefabricated housing estate. It is desirable that at least one project settles in Bernau-Süd and involves minorities there.” Available from: <[kontextlabor.tumblr.com/richtlinien](http://kontextlabor.tumblr.com/richtlinien)> (Accessed 5 February 2019).

<sup>11</sup> *Ich habe meine Wunden weiß gezeichnet* [I painted my wounds white], a project by Christoph Szalay (Austria); in collaboration with participants of the FRAKIMA-Werkstatt: Mandy Westphal, Lea Bathelt, Petra Stolle, Kerstin Traskowski, Julia Clara Baeckes; Location: Klementstraße 10/ Angergang, Wandfläche/Giebelseite Feuerwehr; Installation permanently accessible. Available from: <[wundenarchiv.tumblr.com](http://wundenarchiv.tumblr.com)> (Accessed 5 February 2019).

Several works were developed as part of longer processes in public space. For more than six months, an artistic research took place on the streets of Bernau. Through surveys and interactions with passers-by a map of urban space was created; it showed what opportunities local participants saw for placing art in public space.<sup>12</sup> Eventually, the project settled as a self-built pavilion in the city park. There, the artist worked with interested citizens on their own designs for interventions in public space (25 in total). A small booklet was published, as was the expressed desire of the city administration.<sup>13</sup>

More than 55 women took part in another project over the course of six months. The two-month empowerment workshop focused on the role of women in the GDR as well as their current relationship with the public sphere. The goal was to perform together with women in public space. This goal was only partially achieved because most women refused to perform in public spaces.<sup>14</sup> However, three years later, the evaluation made it clear that this project was one of the most successful and sustainable, taking the enthusiasm and vivid memories of those involved as a measure.

The two other projects aimed at promoting and creating a new and “freer” understanding of public space, with experiences of the GDR playing an important role. The special historical conditions, the feeling and the legacy of the GDR regime in relation to social space and living together, were elaborated in detail in a project that dealt with the transformation of the inner city and living together in a housing block built in communist era. In an exhibition in progress, documents were collected from residents and presented; the end result of the project was a video about the housing block, which was premiered at an outdoor festival we organized.<sup>15</sup> This political-historical context was shared by another project, which could be called an object intervention, a kind of confession booth, which moved through the urban space and called for free speech. Interestingly, this platform was misused for the purposes of an

<sup>12</sup> *Going public*, a project by Jonathan Ryall (GB); in cooperation with residents of Bernau. Available from: <[goingpublicproject.tumblr.com/](http://goingpublicproject.tumblr.com/)> (Accessed 5 February 2019)

<sup>13</sup> The city administration was able to consider the results of the project as a field survey of the future placement of art in public spaces. That is why Bernau's Municipal Cultural Bureau additionally financed the publication of the brochure.

<sup>14</sup> *Frauenbilder Bernau* [Images of Women Bernau] by Valentina Utz (Chile); in cooperation with AWO - Arbeiterwohlfahrt-Ortsverein Bernau e. V. and a group of seniors from Bernau: Elke Koch, Anja Lehmann, Marianne Fincke, Sabine Schmalz, Mariane Siebert, Jana Schlosser, Leonore Bode, Christa Wahren, Regine Priller, Renak Neihd, Roswitta Engelhardt, Thea Henkel, Gudrun Maclean. Available from: <[frauenbilderbernau-blog.tumblr.com](http://frauenbilderbernau-blog.tumblr.com/)> (Accessed 5 February 2019).

<sup>15</sup> *On the City Wall*, Videoportrait eines Plattenbaus, ein Projekt von Alien Oosting (NL); in collaboration with Timo Kuckelkorn, Annika Prauser, Christopher Löser, Roberta Busechian, und Thomas Kentzler; and participation of inhabitants. Available from: <[videoportraithausbernau.tumblr.com](http://videoportraithausbernau.tumblr.com/)> (Accessed 5 February 2019).

election campaign and fell victim several times to vandalism by unknown perpetrators. After the artist replaced the red curtain with a white one, the abuses stopped<sup>16</sup> (ill. 22-24).

### **Regarding my teaching 2014**

*KLB 2014* took place during my first year as a teacher at the Institute for Art in Context.<sup>17</sup> My teaching methods were synonymous with accompaniment of the individual students and close group work during each project phase. In particular, I personally demonstrated in small groups methods for response to real project situations on-site, in order to show how one might enter into and carry out various work and communication processes. I was enthusiastic and spent a lot of overtime on the project and even worked during vacation. I perceived my role as a teacher more as the role of an experienced colleague. As a result, I was able to inspire most, if not all, of the student artists involved, in the *KLB* project, as well as in the participatory art approach. I was very impressed to see the many different processes and events we led. Because this was not a teaching situation within the university, but rather an intervention in a real situation, my role as a teacher resembled that of a curator. This view from “above” and the resulting responsibility towards the public or public funds caused conflicts in the final phase between me and some students: to ensure the punctual and satisfactory realization of some final results, I had to exert pressure. Thus, the hitherto latent hierarchy between teacher and students was in some cases really used. In doing so, I have learned that most student artists distinguish between the art they produce as part of their studies and that which they bring to the “real” art context.<sup>18</sup>

### **1.3 KLB 2015 – Interim use of a historic site**

In the spring and summer of 2015, the *KLB* took place in the former military garment office [Heeresbekleidungsamt], which was the main site of the project that year, as well as in the formerly mentioned and in 2014 established venue, the Kantorhaus. Some actions and events also extended into public space. The temporary use of the military garment office was proposed and expressly desired by Bernau’s Cultural Bureau (ill. 25-26). Since this was a compound built by the National Socialists in 1939 and

<sup>16</sup> *So spreche ich mich los*, a project by Lisa Schwalb (DE). Available from: <[sosprecheichmichlos.tumblr.com](https://sosprecheichmichlos.tumblr.com)> (Accessed 5 February 2019).

<sup>17</sup> I am employed as a full-time art teacher with a focus on art in public space, community art and cultural policy.

<sup>18</sup> The reason why this is so, is another discussion.

used by the Russian military until 1994, and because we had already realized in 2014 that there was a collective need in Bernau to discuss these historical contexts, we agreed to the proposal and focused on the site of the military garment office. The summer of 2015 was also the last opportunity to make the site accessible to the public in its historical form; it was about to be converted into a housing development. Moreover, an interim use of a historic building in Bernau does not pose the same gentrification-triggering danger as in Berlin: cultural policy, local politics, investors, citizens' initiatives and the interim users form a peaceful alliance in the small town.

The Nazi era, the GDR regime, the complex relations to Russia with its ambiguities, as well as the perception of the two epochs were the focus of several artistic works. On the one hand, works were created that dealt with historiography and memory, such as an audiowalk, which featured the voices of several living witnesses (Russian soldiers, pacifists, WWII seamstresses, etc.), which is still present in the virtual public space there.<sup>19</sup> Another example is a work that dismantled the fabric of the building (bricks) of the historically heavily loaded military compound and distributed it throughout public and private living spaces and into the extended urban space. Small-scale construction interventions were carried out with the bricks in order to question memorial culture in private, intersubjective spaces as an individual need, and furthermore, the need to care for and maintain them. This "offer" was perceived as so attractive, that there was a waiting list for participation.<sup>20</sup> Another art project, in cooperation with the local senior citizens' association, addressed a group of seniors and penetrated deeply into experiences of traumatization during an extensive workshop and happening program. It dealt with individual perspectives regarding one's fear of communism, and/or of capitalism. The South Korean artist focused on ideological oppression and was met with great gratitude by those involved.<sup>21</sup>

A collaborative project with the local Russian-Jewish community acted as a particularly sensitive example of historical work: an artistic installation and a performative meal, a happening in the military garment office, dealt with

<sup>19</sup> *Kanäle, sie mäandern* [Canals, They Meander], a project by Evi Kruckenhauser (AT/DE); in collaboration with Bernau residents; Interviewees: Anneliese W., Edith R., Helgi B., Dieter W., Werner R., Brigitte A., Viktor, Hr. Junghans, Hr. Kaltenborn, Hr. Ekarius, Hr. Breschke. Online & App: radio aporee. Available from: <aporee.org> and <kanaelemäandern.tumblr.com/> (Accessed 5 February 2019).

<sup>20</sup> *Operation Klinker*, a project by Gregor Kasper (DE); in collaboration with Bernau residents. Available from: <operationklinker.tumblr.com/> and <operationklinker.gregor-kasper.de> (Accessed 5 February 2019).

<sup>21</sup> *Wasch-Wasch Fest* [Wash-Wash Party], a project by Eunbi Kwon (KR); in collaboration with the FRAKIMA Werkstatt, the AWO Association for the Elderly, Bernau e.V. and Bernau residents. Available from: <waschwaschfest.tumblr.com/> (Accessed 5 February 2019).

the peculiarities of this community. The artist herself being of Russian-Jewish descent thus emphasized the symbolic revitalization of the site.<sup>22</sup>

Furthermore, a special project, *Hands-on City* of Bernau,<sup>23</sup> played a central role in this process – the presence of about 1 000 children and adolescents in such a place also laid claim to a certain kind of healing place. The audience as well as the larger public recognized this and the project aroused correspondingly great interest. A second project, which aimed at a symbolic revitalization was the *Freie Parzelle Residenz* [Free Parcel Residence],<sup>24</sup> in which the Art-in-Context artists, together with local artists,<sup>25</sup> for two-and-a-half months transformed one of the buildings into a space for art production and education: presentations, workshops, meetings and various events, as well as several seminars of the Institute took place there.<sup>26</sup>

On the other hand, there were also thematically broader positions, which focused on direct contact with citizens in public space and had the essential function of maintaining and developing our primary audience, which might in turn bring a secondary audience. A good example of this, is the project of the city painter: over the course of half a year, the public space and the Kantorhaus were used and a fixed target group of around 70 people was reached.<sup>27</sup>

## Regarding my teaching 2015

In the second year of the *KLB* project I tried to be more economical with my time and personally interfered less with the project work of the students on-site. In several cases, the final results were neither completed

<sup>22</sup> *Na zdorovje!*, a project by Yulia Kazakova (RU/DE); in collaboration with Bernau residents and members of the Jewish Community in Bernau-Süd. Available from: [nazdorovjebarnau.tumblr.com/](http://nazdorovjebarnau.tumblr.com/) (Accessed 5 February 2019).

<sup>23</sup> *Mitmachstadt Bernau* [Hands-on City of Bernau], a participatory construction of a city model organized by Claudia Hummel mit Herlambang Bayu Aji (ID), Veronika Albrandt (DE/UZ), Katrina Blach (DE), Ling-yu He (TW), Claudia Hummel (DE), Namia Leigh (KR), Dagmar Lesiak (DE), Alien Oosting (NL), children, youth and further guests. Available from: [mitmachstadtbernau-blog.tumblr.com/info](http://mitmachstadtbernau-blog.tumblr.com/info) (Accessed 5 February 2019).

<sup>24</sup> A project by Isabella Gerstner (DE); a convergence with artists and Bernau residents with contributions by Veronika Albrandt (DE/UZ), Christian Espig (DE), Gözde Güngör (TR), Ling-yu He (TW), Julia Herfurth (DE), Ana Krstic (RS), Wahshi Kuhi (Kurdistan), Namia Leigh (KR), Rosanna Lovell (AUS), Franziska Probst (DE), Maria Reimann-Rath (DE), Stephan Schmidt (DE), Johanna Zey (DE) u.a. Available from: [freieparzelle.tumblr.com/](http://freieparzelle.tumblr.com/) (Accessed 5 February 2019).

<sup>25</sup> Here the exchange between the students and local artists took place for the most part at eye level. Some Bernau artists, who are all self-taught, were able to take significant further steps in their artistic career through this collaboration.

<sup>26</sup> My colleague Claudia Hummel supported the project by hosting some of her seminars, as I did as well, on-site.

<sup>27</sup> *Lass mich dein Spiegel werden Bernau* [Let me be your Mirror, Bernau], a project by Elena Alonso Fernandez (ES); in collaboration with Bernau residents. Available from: [lassmichdeinspiegelwerdenbernau.tumblr.com/](http://lassmichdeinspiegelwerdenbernau.tumblr.com/) (Accessed 5 February 2019).

on time, nor reached the same quality compared to the year before; the students had, however, taken on more responsibility. Instead of personally demonstrating the methods on-site, we did role plays at the university, as well as more collaborative work in large groups; there was also more frontal mediation and peer-teaching. As a freelance, participatory artist, I have held and conducted motivational speeches and talks for potential project participants for years, in order to win them over to participate in my projects. In 2014, I did the same for student projects, talked to citizens, motivated them. In 2015, on the other hand, I started to address my motivational speeches to the students themselves. In 2014, I tried to demonstrate and teach my methods; in 2015, I realized that it is more efficient to communicate the objectives, not the methods. The appropriate methods can be found or developed on your own if you know where you want to go. So I decided to motivate the student artists for participatory art or socially engaged art, or art for social change, to inspire them to work toward these goals and ideas.

In this way, those students who were very motivated and had a passion for communication and a genuine interest in people were able to succeed. On the other hand, several students, especially those who lacked this basic interest failed. There were two to three artistic positions in the context of *KLB 2015*, which were very open and active, but in fact remained on paper, i.e. did not fulfill their promises. In some cases, events or co-operations were even announced and did not take place. This was hard for me to handle. This also created some conflict, but this time more between the city administration and student artists (ill. 28).

#### **1.4 Interim conclusion: visitor numbers**

After two years of our presence in the cultural life as well as in the public space of the small town, after the great success of the exhibition in the military garment office, we suddenly, from one day to the next, had to present a report to the town council. There were, as always, complaints from some citizens who thought that taxpayers' money had been wasted because, for example, an announced action had not taken place. The grievances, however, were instrumentalized in the local struggles between political parties and actors in the local cultural scene, which resulted in hostility toward our project. Below are the excerpts from the report, which was prepared by Sabine Oswald-Göritz, project director on behalf of the project-executing agency, the city of Bernau bei Berlin, in consultation with the *KLB* team in October 2015.

In two years, *KONTEXT LABOR BERNAU* has brought together a



total of 33 international, national and local artists in productive, collaborative work. (...) In 2014, the project succeeded in involving 244 citizens in creative processes through eight artistic positions. As this was done within a period of eight months, it was all about quality, not quantity. In 2015, the project involved 321 citizens in the artistic work again within eight subprojects and over an average production period of four months. In 2015, several workshops were held with twelve partner associations and institutions. (...) Another 390 people took part in project events. In addition, there was a special offer in 2015 - the project *Hands-on City of Bernau*, which involved 1 045 children, adolescents and their family members (380 pupils within school classes and 665 workshop participants on the weekends). (...) The focus of *KONTEXT LABOR BERNAU 2014* was on the central public urban space. There, 25 actions and events took place, which were experienced by around 1 400 citizens. The exhibitions included 2 670 visitors at three locations (Kantorhaus, Mühlentor, Bernau-Süd Immigration Advisory Center). In the following year, a local concentration shifted to the military garment office on Schönfelder Weg, a military area used from 1939 to 1994 and closed since 1994. The actions developed in this context were experienced by 640 citizens. The overall project reached an audience of around 5 900 in 2015, compared to 4 065 in 2014.

### **1.5 KLB 2016 – Vacancy: in the housing block Settlement 28**

As already announced in 2014 through several actions and events, we wanted to deal symbolically and practically with invisible borders within the city. We focused on this goal in the third year by settling in the housing blocks of Bernau-Süd. The basic concept was to rent two vacant shops in Bernau-Süd as project spaces in order to actively produce, present and convey art on-site over the course of three months with the goal of increasing the quality of life in the settlement.

All (or almost all) projects mentioned so far in 2014 and 2015 were based on a complex participatory structure and were built up over several months in several steps. All worked consciously with primary and secondary audiences, thus involving several target groups. In terms of the development of a new or a different audience, we were able to establish a permanent circle of participants and interested parties in Bernau in the first two years. My estimate was that we could count on a core group of about 30 project participants as well as a broader group of about 150 people as our base audience. I was sure that this audience would be present at

<sup>28</sup> The *KLB 2016* will be presented later in this case study by a text by participating artists Julia Herfurth and Natalie Obert.

the opening of the 2016 project in Bernau-Süd. This was not the case. Only a few were there. The invisible borders were fixed.

In the same way as in the first two years, an open call and selection process was also carried out in 2016. The open call sought “interventions of all kinds”:

“We are looking for: LOCAL PARTICIPATORY AND/OR DOCUMENTARY PROJECTS: SERVICES (café, cinema, kitchen, library, garden, workshops, crafts, sports club and the like), SOUND PROJECTS, INSTALLATIONS, PERFORMANCES, LOCAL RESEARCH, TEXTS, LIGHT INTERVENTIONS, STORIES, THEATER, GRAFFITI, PAINTING AND WALL PAINTING, GRAPHIC AND SPATIAL INTERVENTIONS AND INTERVENTIONS OF ALL KINDS, HAPPENINGS, PHOTO PROJECTS, SOCIAL EXPERIMENTS, PHYSICAL EXPLORATIONS AND PARTNERSHIPS, ENCOUNTERS, EXCURSIONS, AUDIO WALKS, CONSTRUCTION PROJECTS, FILMS, READINGS, PROTESTS, CONCERTS, FILM PROGRAMS ...”<sup>29</sup>

Within a seminar of mine in the winter semester, students were able to develop their ideas and proposals and to inquire together about the place, though only a few, unlike the first two years, actually did. The jury meeting, again an open-plenum jury, in which all interested parties – including some Bernau residents – could participate, took place in February 2016. The eight projects with the most votes were selected for realization.

Based on the experiences of the first two years of *KLB*, the on-site presence of at least two days a week became obligatory for all participating artists. Later, it turned out that the obligation to attend on fixed days was again a conflict-triggering point between the project management and the artists.

In our previously quoted report for the city council meeting, we had formulated that in 2016, we would like to focus on Bernau-Süd, dealing particularly with social changes after the Fall of the Berlin Wall and German Reunification, as well as to publicly reflect about current concepts for the future of the area. So there was again a project that was directed toward the Russian-German community on-site, which cinematically recorded the memories of migration and arrival in Germany.<sup>30</sup> Other projects explored the social situation on the ground, dealt with individual experiences and living situations, or invited residents to participate in artistic-educational work.

The aforementioned film project was effective and productive for the whole *KLB* as the participants also held several in-store meetings with

<sup>29</sup> Available from: <[kontext-labor-bernaeu-2016.tumblr.com/](http://kontext-labor-bernaeu-2016.tumblr.com/)> (Accessed 5 February 2019)

<sup>30</sup> *Gut angekommen im wilden Westen?* [Did You Arrive Well in the Wild West?], a project by Janina Neugebauer (D); in collaboration with residents of Bernau-Süd. Available from: <[gutangekommen.tumblr.com/](http://gutangekommen.tumblr.com/)> (Accessed 5 February 2019).

talks and screenings, as well as a concert, which promoted the integration of our project within the community. The reason for this success, however, was that several of the women involved had worked with us on other projects in previous years. Two further projects served as an interface to initiate communication with the residents and then to involve them in subsequent steps in the project. Here, our Outdoor Living Room played an important role – public editorial meetings of our neighborhood newspaper took place there regularly. Moreover, an artist was usually present on-site, and reached out to residents around Bernau-Süd. Formally classifying this as participatory urban research,<sup>31</sup> this project was also responsible for our symbolic improvement of the perception of the block housing settlement. The findings of this research were presented as an exhibition in the Kantorhaus in the historic city center. This exhibition was even part of the official event program of the city of Bernau for the National Day of Open Monuments.

Several 2016 projects can be seen as hybrid formats, as they had elements of ‘services’ as well as cultural education. In addition, some of them also claimed to promote structural change in the settlement. The aforementioned neighborhood newspaper is such an example and was expressly requested as a format by the project management (Bernau’s Municipal Cultural Bureau and myself) in the preparatory phase.<sup>32</sup> Furthermore, the project *Ver(sch)wende deine Zeit* [Use/Waste your Time],<sup>33</sup> which settled in the youth center on-site as a special offer, sought to empower children and adolescents through the application and adaptation of Augusto Boal’s methods and games, as well as by placing a photo booth in public space. A second project for local children and youth failed, at least in my opinion.<sup>34</sup> In the end, the artist managed to organize a dance performance with children for the summer festival, but this was not the result of his artistic-educational work. Successful, however, was a mural project involving children from the neighborhood as well as from a nearby school, which also included a

<sup>31</sup> *ORTSAUFNAHMEN: Bernau-Süd* [SITE INVENTORY: Bernau-Süd], a project by Natalie Obert (D); in collaboration with Bernau residents and further experts. Available from: <[ortsaufnahmen-bernausued.tumblr.com](https://www.tumblr.com/ortsaufnahmen-bernausued)> (Accessed 5 February 2019).

<sup>32</sup> *Was ist los Bernau-Süd?* [What is going on, Bernau-Süd?], a project by Yüksel Hayirli (TRK/D) and Julia Osten (D); in collaboration with residents of Bernau-Süd. Available from: <[wasistlos-bernausued.tumblr.com](https://www.tumblr.com/wasistlos-bernausued)> (Accessed 5 February 2019).

<sup>33</sup> A project by Katrina Blach (D); in collaboration with youth groups and young adults from Bernau-Süd. Available from: <[verschwendedeinezeit2016.tumblr.com](https://www.tumblr.com/verschwendedeinezeit2016)> (Accessed 5 February 2019).

<sup>34</sup> The reasons for this perceived failure were: the technical incompetence of the artist, unfulfilled compulsory attendance, meager cooperation with colleagues as well as a lack of will to devote time to project development.

narrative aspect.<sup>35</sup> Art as a service was the approach of another project, which contributed a great deal to the visibility of *KLB* on the ground: a rickshaw with a mobile darkroom moved through the area and attracted many children and adults. The 'Camera Obscura' was also regularly presented in the form of workshops in the local day care and the AWO senior center, as well as demonstrated in our temporary gallery.<sup>36</sup>

Finally, I would like to mention a project which, depending on one's perspective, can either be viewed as extremely failed or successful. It was a very ambitious concept, which aimed to train a network of citizen-art mediators in Bernau-Süd and then allow them to learn, work and perform in the context of the Berlin Biennale.<sup>37</sup> Instead of 25 people, only two took part, the Berlin Biennale perceived the project as a kind of threat, and Bernau's administration found the expenses for the project difficult to justify. However, Fabian, age 15, one of the two participants, said one year later in the evaluation:

*With the project Art Guides, I was in various exhibitions at the Berlin Biennale, and got to know art. Afterwards I did a guided tour with Moritz [the artist] outdoors in Bernau-Süd, and we talked about works of art from the Berlin Biennale. We acted like we were in the show, but we were not. (...) My perception has improved, I also look around when I walk through Bernau-Süd, and I hope the city administration will make the district more interesting. (...) With Moritz, I learned to interpret art. I also learned the word "interpret." I did not know at all that there was such a thing. Now I ask myself, what do things mean.*

The question is, can one justify the claim to public funds, although only two persons participated? Yes and no: in my opinion, the justification can only lie in the future. If the protagonists continue to work in the field of art and culture, participation and inclusion, or find and follow their own interests, the claim to public money is justified.

From the perspective of artists or cultural producers, we are dealing with a work ethic or a cultural policy of small steps that posits the presence of contemporary art in the daily lives of citizens as their main task. It is

<sup>35</sup> *Bilder neuer Geschichten* [Picturing New Stories], a project by Juan Camilo Alfonso (COL); in collaboration with residents of Bernau-Süd. Available from: <[bilderneuer geschichten.tumblr.com/](http://bilderneuer geschichten.tumblr.com/)> (Accessed 5 February 2019).

<sup>36</sup> *EINZIGARTIG DU- Die Welt steht Kopf- Neue Perspektiven im Dunkeln* [Uniquely YOU – The World Upside Down – New Perspectives in the Dark], a project by Jiaying Wu (CHN); in collaboration with residents of Bernau-Süd. Available from: <[einzigartig-du.tumblr.com/](http://einzigartig-du.tumblr.com/)> (Accessed 5 February 2019).

<sup>37</sup> *M.G. & C.F. Artguides*, a project by Moritz Gramming (D); in collaboration with residents and public servants of the City of Bernau. Available from: <[conrad-fisher-artguide.tumblr.com](http://conrad-fisher-artguide.tumblr.com)> (Accessed 5 February 2019).

therefore an attempt to build a sustainable and citizen-friendly concept of art or an understanding of art in-situ. Why should someone do this? (ill. 31)

To answer this question, we would have to refer to the basic principles of democratic society as described by Chantal Mouffe. According to her, democracy consists of a permanent, never-ending antagonistic agonism. It is a continuum of conflicts/discussions. These only take place when different voices are articulated. Thus, the production of new subjectivities, new narratives or new worlds plays an important role in “society-building.”

As I said at the beginning, I have written this text to answer the question: how did we get those involved in the *KLB* to reposition themselves in the social space? I tried to describe the artistic positions in such a way that the reader can follow this process, of how new subjectivities unfold. In my opinion, self-narration<sup>38</sup> on the one hand, and discursivity<sup>39</sup> on the other, are the prerequisites. The participants redefine themselves (with the help of artists) in the socio-historical context: in doing so, they also reposition themselves in the social field by conveying the narratives of new subjectivities. In order to do this, the artists need discursive knowledge and discursive skills (but above all curiosity) on the one hand, and specialist knowledge on the other hand (methods and strategies for art in the social field). But all this cannot be done without interpretation. For a further specialized analysis and evaluation, I propose to address the following question: Which concrete methods and formats, in which situations, and in regards to which topics and which participants with different perspectives, were particularly effective namely socially, aesthetically and artistically?

## Regarding my teaching 2016

Based on experiences in 2014 and 2015, I adapted my teaching approach for 2016: to motivate students more, to demonstrate methods occasionally, to demand that students read and discuss methods and strategies, to encourage them to try new methods themselves, to host a regular project colloquium or exchange between the students, both in my presence as well as independently, to promote peer-teaching even more and to draw in the knowledge of different people (for example through workshops, consultation with specialists and project participants). In 2016, a structural improvement was made to the project, which was meant to benefit the

<sup>38</sup> According to Julian Rappaport, the US community psychologist, who revolutionized the field of social work through empowerment, self-narration is one of three main methods of empowerment-led social work. In this regard, narratives are the most important resources for social change. Rappaport, J., *The Art of Social Change, Community Narratives as Resources for Individual and Collective Identity*, in: Arriaga, X.B. & Qskamp, S. (ed.): *Addressing community problems: Psychological research & Interventions*, pp. 225-246, Thousand Oaks, CA: Sage.

<sup>39</sup> Discursivity, as defined earlier in footnote 5, is very important to this artistic approach.

exchange amongst the students: one student assumed responsibility for the curatorial tasks and took care of the appraisal and further development of selected project ideas. As far as the local work situation was concerned, it was extremely difficult. Since we struggled for a long time with rejection on the part of the local residents, one cannot always judge the final results as representative. But considering “what has been learned,” the 2016 *KLB* was the most successful of the three editions of the *KLB* project. Most of the participating student artists dealt thoroughly with the problems of participatory art in urban space, and after the project, continued to work within the group on evaluation and documentation, and currently remain committed to this area in their interests and work.

## 2. FROM THE STUDENTS' PERSPECTIVE

### 2.1 Curatorial perspective

**Julia Herfurth**

As a curator, or rather a curatorial support<sup>40</sup> of the *KONTEXT LABOR BERNAU 2016*, I acted as mediator between the project's two managing institutions: the city administration and the university. From this perspective, I tried to answer the following question for myself: what are the most important points in the realization of a project commissioned by a city council? What needs to be considered? What characterizes the cooperation?

The *KLB 2014-2016* was largely funded by the City of Bernau. Bernau is home to a diverse arts and cultural program, with classical formats such as exhibitions, concerts and the annual Hussiten Festival (Medieval Festival), to experimental formats such as the *KLB*. A very close cooperation with Bernau's Municipal Cultural Bureau and its extended network were essential for the implementation of the *KLB* projects. The Cultural Bureau, its staff and local networks acted as mediators between artists and participants and were instrumental in attracting participants.<sup>41</sup>

Specialist literature often criticizes those state-run programs that promote

<sup>40</sup> It is an open question whether, in such a constellation, one can even speak of a curatorial role, since the development and selection of artistic positions came about through supervision within university courses as well as through an in-house open call and a plenary jury session. In the same way, the on-site implementation was supervised by the lecturer. That is why the formulation of “curatorial support” is more precise.

<sup>41</sup> Kwon, M. (2004). *One Place after Another: Site-specific Art and Locational Identity*. Cambridge, MA und London, GB: MIT Press, paperback edition, (1<sup>st</sup> Edition 2002), p. 136. “When the artist is from out of town, the sponsoring institution serves as a matchmaker and mediator, becoming the primary source of information and guidance for the artist. [...] Even after a good working relationship has been established between the artist and a partner group, the agency continues to function as a conduit between them, helping balance the wishes and needs of the artist and the capacities and desires of the community partner.”

and finance art in public space or participatory projects. They are charged with the appropriation of art and the exploitation of the cultural capital created by artistic work as well as with its gradual transformation into economic capital. Institutional critique is thereby promoted and absorbed by the institution itself.<sup>42</sup> This means that a city administration or institutions, such as a museum, pursue different interests than project participants and artists. The latter should be aware of this from the beginning of a collaboration and, to whatever extent possible, set the scope for action. In the best case, both sides should disclose their respective interests and goals up front. Artistic work in the public space remains, to some extent, unpredictable, as the following example from the *KLB 2014* shows.

### **A Remark about Public Space as an Artistic Medium**

As part of the *KLB 2014* there was a public discussion about the work *So I speak* by Lisa Schwalb. She had set up a kind of confession booth in public space.<sup>43</sup> Visitors could choose to go into the booth as a “listener” or as a “speaker” in order to “get something off their chests” or listen to an unknown person. As part of the simultaneous election campaign, the then mayoral candidate of the leftist party, Die Linke, André Stahl, visited the project, accompanied by the local press. This event was subsequently discussed extensively and titled with headlines, such as “Stahl wants to listen: Mayoral candidate uses art project.” And “Listener Stahl attracts onlookers: Art Project Provides Services in the Election Campaign.”<sup>44</sup> As a result, the artist felt that her work had been instrumentalized.

Mayor Stahl, who is now in office, said in an interview in 2017 during the project evaluation, that he had certainly influenced the outside perception of the project, and emphasized that it was precisely this, the confrontation with his visit, that was interesting. He guessed that his visit had brought a level of attention to the project that otherwise might not have been achieved. However, part of it was not about the project itself, but about the presence of Mr. Stahl. Moreover, he pointed out that the negative reactions were mainly targeted at him and had little to do with the art project itself.

<sup>42</sup> Foster, H. (1996). “The Artist as Ethnographer?” In: *The Return of the Real*. Cambridge, MA: MIT Press, pp.171 – 204, p. 191: “Just as appropriation art became an aesthetic genre, even a media spectacle, so new site-specific work often seems a museum event in which the institution imports critique, whether as a show of tolerance or for the purpose of inoculation (against a critique undertaken by the institution, within the institution). Of course this position within the museum may be necessary to such ethnographic mappings, especially if they purport to be deconstructive: [...], so new site-specific work, in order to remap the museum or to reconfigure its audience, must operate inside it.”

<sup>43</sup> See section 1.2. and footnote 16.

<sup>44</sup> Barnim Echo, MOZ. Wednesday, September 17, 2014 und Barnim Echo, MOZ Friday, September 19, 2014.

This “incident” is a prime example of how unpredictable the development of a participatory project is, as soon as it takes place in public space and everyone can participate in their own interest.

## 2.2 We artists in Bernau-Süd 2016

### Julia Herfurth and Natalie Obert

The implementation of participatory projects in a largely unknown town was more difficult than expected. The residents were suspicious of us. Where do we come from and what do we want to achieve? What are we doing here anyway and why?

We were nine artists from five countries, between 24 and 35 years old, working nationally and internationally, experts and specialists in various artistic disciplines. All of us had previously had different experiences in the arts and culture sector. For the majority of us, *KLB 2016* was not the first artistic work that we had planned and realized, but for many it was the first participatory project.

As already mentioned, Bernau-Süd is perceived as a troubled area: high unemployment, many retirees and the sick, many immigrants, the so-called “socially weak,” alcoholism, crime, lack of prospects. There is a strong social as well as spatial separation between the neighborhood and the rest of the town.

These boundaries, whether constructed or felt, also exist within Bernau-Süd: in the neighborhood you can read different sections of the construction, which - as we learned over time - also separate the different groups of inhabitants. Mostly pensioners and more recent repatriates reside in the restored and renovated East German housing blocks, while immigrants and welfare recipients occupy the so-called Wende blocks; in the buildings built since the fall of the Wall live mostly young people, and in the single-family houses on the edge of town we find well-off citizens. It must be stated, that it would be false to assume these groups as pre-existing communities or to conclude from these observations a commonality of individuals resulting in a community.<sup>45,46</sup> In our case, we were dealing with many small groups, families, individuals or clubs.

<sup>45</sup> Kwon, M. (2004). op. cit., p. 116 : “In actual practice, how does a group of people become identified as a community in an exhibition program, as a potential partner in a collaborative art project? Who identifies them as such? And who decides what social issue(s) will be addressed or represented by/through them: the artist? The community group? The curator? The sponsoring institution? The funding organization? Does the partner community pre-exist the art project, or is it produced by it? What is the nature of the collaborative relationship? If the identity of the community is produced through the making of the art work, does the artist’s identity also depend on the same process?”

<sup>46</sup> See also FRITZ, E. (2014). *Authentizität. Partizipation. Spektakel: Mediale Experimente mit 'echten Menschen' in der zeitgenössischen Kunst*. Cologne/Weimar/Vienne, Böhlau Verlag, p. 60.



Our ignorance of the prevailing structures made our start even harder. We were foreign bodies in Bernau-Süd. We were curious and open and wanted to get to know the inhabitants. We wanted to revive the vacant retail space and get something going. In order to do this, we first had to gain the trust of the residents.

Although we had presented ourselves in a kick-off event, despite the fact that we were regularly on-site and repeatedly invited residents to our *Open Café*, the reactions of the residents were reticent. "You do not fit here," commented one resident. "You are nice; the people are not used to it." We were nice, but also inexperienced and accordingly restrained in our approach. It was difficult for us to talk to people and explain what we were up to and why. This was partly due to the lack of vocabulary. This is not to say that some of us were not native speakers, but rather that we lacked the practice of expressing our artistic intentions in everyday language.

It took a few weeks until we had finally gotten in touch with our "neighbors" and each of the participating artists could attract project participants. Nevertheless, we had to deal repeatedly with the resentment and displeasure of certain residents. While many simply did not show interest and ignored us despite our presence, there were some who regularly complained. Reasons enough were found: the music too loud, the wrong music, the wrong guests, too little interest, too much interest in the "other," wasting taxpayers' money, etc. On the other side, there was a group of local people who visited us regularly, greeted us on the street and passed by weekly with new ideas and materials.

Another difficulty in getting started was that the infrastructure of our premises had to be created and we had to organize ourselves as a team. The cohesion in the group was enormously important, so that we could exchange our experiences and information about the neighborhood and support each other. For this, the regular, twice-weekly meetings were essential.

During the three-month period, the individual projects developed differently and the weak points of certain projects came to light. Nobody could realize his/her project strictly according to plan because the cooperation with people, public places, unknown spatial conditions and unforeseeable external factors was simply unpredictable.

Additionally, some of us had started the project-planning on the wrong foot. These projects were planned in Berlin for Bernau-Süd, for a neighborhood of a small East German town on the outskirts of Berlin, which most artists did not know – they knew only the prejudices mentioned above. Others, however, had visited the residential area several times, but initially

failed, due to a lack of experience in the prevailing interpersonal structures. As a result, we learned that a close study and getting to know the place and the people who live there is a prerequisite for being able to act with compassion and understanding.

It also means that work with public funds should be considered carefully and responsibly; the financing was repeatedly discussed in conversations with participants. Especially in an area where people are fighting for their financial security, you have to be aware of the local economic conditions as well as your own.<sup>47</sup>

Once again, with each of us working through the weaknesses of our respective projects, the mutual support of colleagues, both moral and in the development of content, as well as the wealth of experience and the optimistic approach of the supervising lecturer, Kristina Leko, were indispensable.

Most of our projects were realized, but we had to adapt to the place and the circumstances. We needed: perseverance, flexibility in speaking and action, good ideas, craftsmanship, commitment, stringency, concentration, curiosity, confidence, sincerity to ourselves and everyone else and also good time management, because three months go by quickly.

Once the respective participants were found, a basis of trust had to be established. The more intense the tasks at hand and the exchange with the participants, i.e. with their ideas and personal stories, with the topics, problems, worries, hardships, successes, wishes, hopes and goals relevant to them, the closer the project is to the participants, the more it has the chance to represent, strengthen, contribute to self-empowerment, offer problem-solving strategies and design utopias.<sup>48</sup> This requires reliability, seriousness, empathy, mutual respect and an eye-to-eye encounter. All this leads to the “success” of a project; it goes without saying that all participants are, in the end, recognized for their contributions.

The intensive engagement with those participants who shared their life and their history with us, also led to the feeling of being overburdened and exhausted. We were confronted with the reality of the lives of the residents, which was often at odds with our day-to-day experience. We had to constantly review and renew our way of looking at the neighborhood and its inhabit-

<sup>47</sup> Evaluation *KLB*. Available from: <[www.kontextlaborbernau-auswertung.tumblr.com](http://www.kontextlaborbernau-auswertung.tumblr.com)> (Accessed 5 February 2019).

<sup>48</sup> Llorens, N., “Hell is Other People”. Available from: <[www.contemporaryartstavanger.no/hell-people-ethical-re-reading-artificial-hells](http://www.contemporaryartstavanger.no/hell-people-ethical-re-reading-artificial-hells)> (Accessed 5 February 2019), cited on February 7th 2018: “Social practice art is, in its least complacent forms, a genre that opens the viewer onto something subtle, difficult and time-consuming, namely encountering others. To encounter an other is to tolerate the possibility that the other is not you; indeed that she is irreducibly different from you. To encounter an other is to tolerate the experience of some limit to your own understanding. Social practice art – albeit ideally, potentially, and fitfully – stages that kind of encounter.”

ants. We became aware of our own prejudices and ignorance over and over again. We constantly questioned our role and position. We negotiated how we were perceived. We had to redefine our concept of art. We reevaluated and renewed the concept of art taught at academies to local residents. We conveyed that art does not have to be just an oil painting on the wall. And that not every oil painting on the wall is art, or maybe it is. We had to define our role clearly and set ourselves apart from social workers, as well as from the idea of the unapproachable artist genius.<sup>49</sup>

Again, the mutual support and the constructive words of the group and our lecturer were encouraging.

If in previous years participating artists could build upon established networks, this year we were starting from scratch. Only occasionally did the previously loyal and interested *KLB* participants and guests make the trek to Bernau-Süd. Not because it was so far away from the historic town center, it was rather the social frontier, which kept them at bay. In personal conversations it became clear that the lack of understanding, why art should now exclusively take place there, and also a lack of interest in this neighborhood, were insurmountable. These circumstances had been underestimated by all concerned. Once again, it became clear that structures and prejudices that have formed and solidified over decades are difficult to break; to do this requires a lot of time and sensitivity.

At the end of the three-month work period on-site, we held a party. The festival was well-attended; local residents and neighbors came to celebrate with us. They took part in the guided tours and actions, looked out of the windows and balconies to listen to the music and wanted to know how to proceed. Many strangers, who had apparently been observing us for months, now wanted to join and had suggestions and ideas. Residents also came from other parts of Bernau and from outside. Some had just learned about the *KONTEXT LABOR BERNAU*.

Finally, we had arrived and the festival felt like the beginning of the project, the basis for our work was established.

Looking back, we realized that despite everything, we had mastered and achieved many things: many neighborhood children had been involved in several projects over the course of weeks. Sometimes they also built bridges to the adults. Some neighbors got to know each other for the first time through our *Open Café*, exchanged contact details and continued to meet. We spent many hours in private living rooms, were invited into the garden colonies and served cakes and sparkling wine, without hesitation

<sup>49</sup> Compare with: Kwon, M. (2004). *op. cit.*, p. 30: "In this sense the chance to conceive the site as something more than a place – as repressed ethnic history, a political cause, a disenfranchised social group – is an important conceptual leap in redefining the public role of art and artists."

we were offered access to private documents, books and photographs, we were allowed to participate in intimate worlds of thoughts and feelings, received unsolicited letters and drawings. Some residents examined their prejudices and came to create a new image of Bernau-Süd. To some extent, the mutual mistrust was reduced, both between neighbors and us.<sup>50</sup> We had progressed in small steps. We had gotten something moving.

Through the *KONTEXT LABOR BERNAU 2016* we had learned, experienced, felt and understood that interpersonal relationships stand at the core of the work. Not only the result of collaboration, but the work process itself and the exchange with each other were the focus and linchpin of each project.<sup>51</sup>

### 2.2.1 What is to be considered?

During the intensive project production phase, between the realization of our plans and the management of many organizational tasks, it was only partially possible to observe actual processes from a distance. Only in hindsight were we able to address questions regarding the content and theoretical underpinnings contentual and theoretical questions of our experiences. There is no formulaic solution in the implementation of participatory projects, but from our experience we can formulate some more or less precise guidelines:

- 1) Good mediation work between all participants is the basis for the success of a project (this concerns: participating institutions and companies, funders, public institutions, non-material supporters, participants, artists, curators, residents, and fellow colleagues).
- 2) An analysis of the particular situation must be carried out in detail before a project is designed to ensure both the site-specificity and the interest of the residents or potential participants.
- 3) Prior to the start of the project, techniques for attracting participants should be compiled and then actually applied.

<sup>50</sup> Compare with: “[...] In fact, the uncertainty of identity experienced by the artist is symptomatic of identities of all parties involved in the complex network of activities comprising community-based art, including the community, the curator, and the institution. [...] In fact, this instability of identity and subjectivity can be the most productive source of such explorations.” In: Kwon, M. (2004). *op. cit.*, p.137

<sup>51</sup> About the term “Relational Aesthetics,” Nicolas Bourriaud writes: “Every artist whose work derives from relational aesthetic has his or her own world of forms, his or her problematic and his or her trajectory: there are no stylistic, thematic or iconographic links between them. What they do have in common is much more determinant, namely the fact that they operate with the same practical and theoretical horizon: the sphere of interhuman relationships. Their work brings into play modes of social exchange, interaction with the viewer inside the aesthetic experience he or she is offered, and processes of communication in their concrete dimensions as tools that can be used to bring together individuals and human groups.” Bourriaud, N., in Bishop, C. (Hg.) (2006). *Participation: Documents of Contemporary Art*. London: Whitechapel Gallery und Cambridge, MA: MIT Press, p. 164.

- 4) The coordination of public relations with all stakeholders is crucial.
- 5) The coordination of financing with all stakeholders and the justification of the items to be financed by funders are essential.
- 6) Sufficient time must be calculated for the immense bureaucratic effort before, during and after the realization of the project.
- 7) In addition, the duration of the project must be planned realistically; for *KLB 2016*, three months of work on site for the year was too short; six to nine months would have been better.
- 8) The artists must know and be able to formulate the core question of their own project; this forms the basis for the purposeful development of the project.
- 9) In addition, they should have an awareness of their role (as an artist) and the questions of the project.
- 10) Co-authorship is always to be emphasized, and all parties involved must be named and appreciated.
- 11) The sustainability of the project should be considered in advance and worked towards during the course of the project: what possibilities are there, for participants to be able to continue the project or to create something lasting?
- 12) The regular exchange between the participating artists should be firmly scheduled and carried out; this leads to greater shared knowledge and supports the realization of all projects.

The implementation of participatory art is a challenge; it places demands on all parties, emotionally, intellectually, personally – it demands our very humanity. In a subsequent evaluation of *KLB*, we asked the participating artists whether they would work like this again: 96% answered yes.

Our experiences, the mistakes and the frustrations, the alleged stagnation of the overall project, as well as the subsequent recognition of the successes, led to profound conflicts in the group and triggered a lasting discussion. During our project work we would have wanted an instruction manual, a guide. Although we read and discussed the small book by Pablo Helguera “Education for Socially Engaged Art,” this only partially addressed our problems. This flaw has motivated us to work on a guidebook ourselves. It is intended to support artists in similar work situations, including ourselves, in realizing their projects. This reader - currently in preparation - brings together the 24 projects, analyzes their impact on the ground from the point of view of the participants and the city administration, the content and the sustainability of the resulting works of art, empirically describes the necessary methods and means, but also contains further specialized texts from our experience on important topics such as historical work, empowerment and urban research as

well as communication and public relations, as well as a glossary of technical terms and a timeline with a history of art in public space and participatory art.<sup>52</sup>

### 3. INSIGHT INTO THE PROJECT EVALUATION

Julia Herfurth, Natalie Obert<sup>53</sup>

#### 3.1 “Art” according to the Participants

##### What is Art? What Can Art Do?

In a qualitative survey, participants as well as supporters of *KONTEXT LABOR BERNAU* were asked about their understanding or concept of art. Based on the survey, we found that the understanding or concept of art of the respondents changed and expanded through their participation in different projects. The following text collage was compiled from the results of the survey.

It's hard to judge what art is; it is subjective.<sup>54</sup> Art is always different, out of the head.<sup>55</sup> Art is human interaction<sup>56</sup> and it is true to life:<sup>57</sup> art is play, creation, seeking ideas and creativity;<sup>58</sup> art is ancestral, touching and changing;<sup>59</sup> art is seeing and life;<sup>60</sup> a chance encounter;<sup>61</sup> an interesting life experience;<sup>62</sup> an arrival;<sup>63</sup> a multi-layered animation of the lives of those who get involved;<sup>64</sup> a confrontation with reality<sup>65</sup> or with a problem;<sup>66</sup> it is food for thought<sup>67</sup> and an unbiased way of seeing the world.<sup>68</sup> Art is there for everyone, for anyone who is interested in art.<sup>69</sup> Art can be experienced by everyone. Art can make contact, reduce fears, bring other cultures and (new) people further or closer together and able to deal with one another.<sup>70</sup> Art is indispensable. Art can make people aware of things, create suspense, the ability to enjoy and expand the scale of their own creativity.<sup>71</sup> Art is interesting and instructive.<sup>72</sup> Art is everything that is beautiful.<sup>73</sup> Art can be an exhibition or everyday life.<sup>74</sup> Art can be all forms<sup>75</sup> – sculptures, pictures, stories,<sup>76</sup> painting, writing, making music, composing,<sup>77</sup> drawing, painting, lace-making,<sup>78</sup> handicraft,<sup>79</sup> theater and concerts.<sup>80</sup> Art (creativity)

<sup>52</sup> The publication is projected to be released in 2019.

<sup>53</sup> The following students also participated in the evaluation: Jiaying Wu, Ling Yu He, Juan Camilo Alfonso Angulo.

<sup>54</sup> Annette Rahn

<sup>55</sup> Anon.

<sup>56</sup> Anon.

<sup>57</sup> B. Teubler

<sup>58</sup> Gisela Engelman

<sup>59</sup> Franziska Probst

<sup>60</sup> Antje Mittenzwei

<sup>61</sup> Annette Rahn

<sup>62</sup> Michael Junghans

<sup>63</sup> Anja Schreier

<sup>64</sup> Karl Jürgen Kaltenborn

<sup>65</sup> Norbert Selig

<sup>66</sup> Friedemann Seeger

<sup>67</sup> Friedemann Seeger

<sup>68</sup> Annette Rahn

<sup>69</sup> Dieter Krauser

<sup>70</sup> Anja Schreier

<sup>71</sup> Karl Jürgen Kaltenborn

<sup>72</sup> Anon.

<sup>73</sup> André Görlitz

<sup>74</sup> André Görlitz

<sup>75</sup> Franziska Probst

<sup>76</sup> Beate Modisch

<sup>77</sup> Norbert Selig

<sup>78</sup> B. Teubler

<sup>79</sup> Sigrid Pulfer

<sup>80</sup> Friedemann Seeger

can be a refueling, can give a lot of power and inspire the senses.<sup>81</sup> Art can make you think, create positive emotions, and make you feel relaxed and happy.<sup>82</sup> Art can stimulate the imagination, arouse understanding.<sup>83</sup> Art can bring joy to people, inspire them, draw attention, bring color to life<sup>84</sup> and make people talk to each other.<sup>85</sup> Art can touch people, transport them from inside to outside.<sup>86</sup> Art can create atmosphere, community and newness, between all, a space where everything is possible.<sup>87</sup> Art can protect, drive out evil. Through art one can overcome or process negative experiences.<sup>88</sup> Through art you can reduce stress together with others.<sup>89</sup> Art can express everything. Everything you can do, for example, or explain with a long text, one can also express with a small picture.<sup>90</sup> Art can enlighten, entertain, connect and create contact.<sup>91</sup> Art can fulfill educational and networking missions, can connect people with their environment.<sup>92</sup> Art can convey, can stimulate discussion and exchange, incite controversy, the development of one's own opinions and disputes.<sup>93</sup> You see art as a beautiful thing. You connect art with old masters<sup>94</sup>. Everyone should be able to participate in art,<sup>95</sup> all people have the gift of art.<sup>96</sup> Art is always changing.<sup>97</sup> Art tends towards infinity.<sup>98</sup> Art makes our lives so rich.<sup>99</sup>

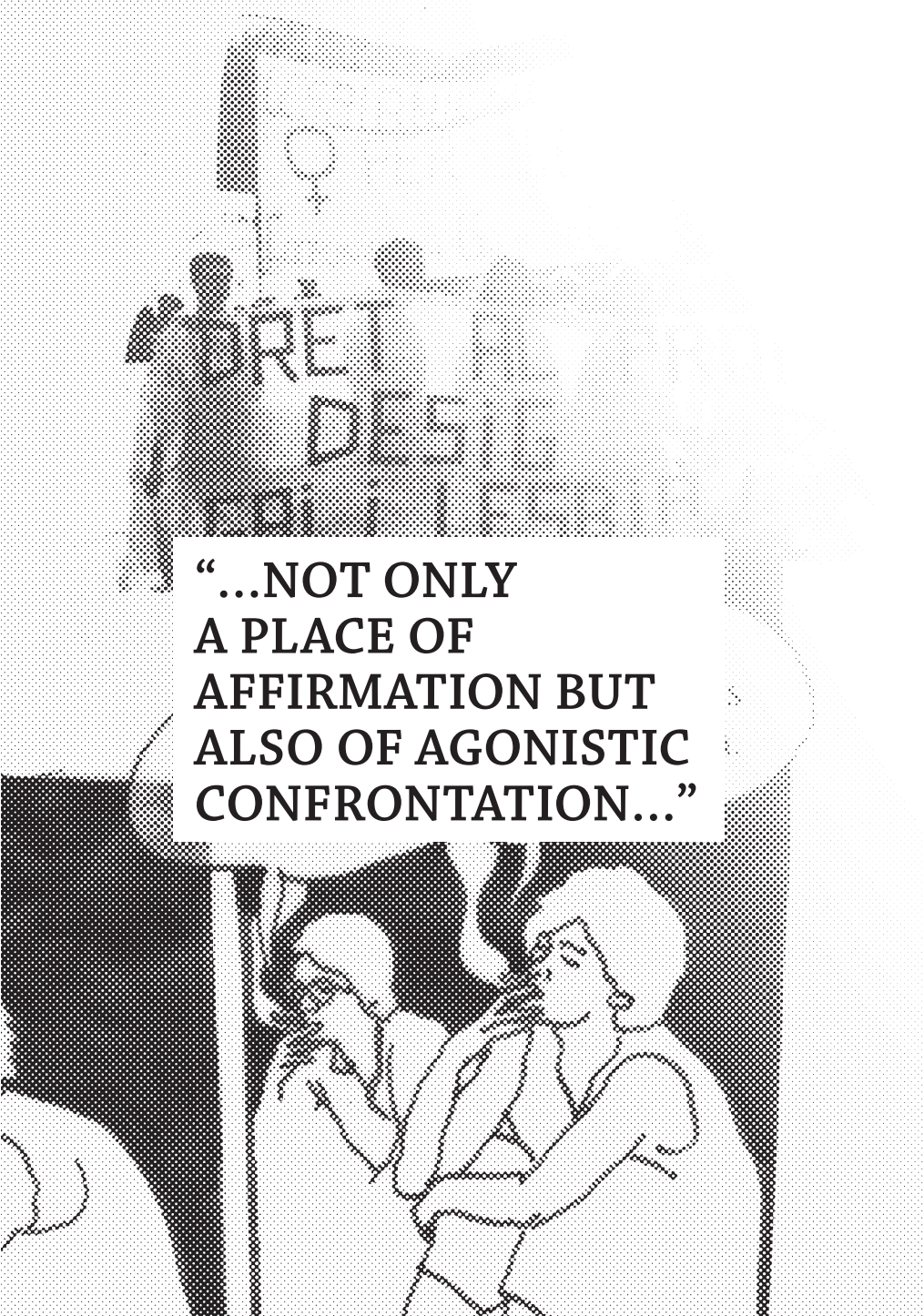
<sup>81</sup> Annette Rahn  
<sup>82</sup> André Görnitz  
<sup>83</sup> Michael Junghans  
<sup>84</sup> Marlies Sellin  
<sup>85</sup> Sylvia Pyrlík  
<sup>86</sup> Diana Kelch  
<sup>87</sup> Franziska Probst

<sup>88</sup> Heide Müller  
<sup>89</sup> Sigrid Pulfer  
<sup>90</sup> Brigitte Albrecht  
<sup>91</sup> Stephan Schmidt  
<sup>92</sup> Anja Lehmann  
<sup>93</sup> Michael Junghans  
<sup>94</sup> Dieter Krauser

<sup>95</sup> Giesela Engelman  
<sup>96</sup> Diana Kelch  
<sup>97</sup> Stephan Schmidt  
<sup>98</sup> Karl Jürgen Kaltenborn  
<sup>99</sup> Karl Jürgen Kaltenborn







**“...NOT ONLY  
A PLACE OF  
AFFIRMATION BUT  
ALSO OF AGONISTIC  
CONFRONTATION...”**

# THE STUDIES YET TO COME

## MACBA's Independent Studies Program

**Pablo Martínez** (co-academic director of the MACBA's Independent Studies Program, Barcelona)

Although the question of the purpose of education is always a relevant one, it is all the more urgent in times like these, in which education is being instrumentalized, subjected to a form of innovation at the service of productivity and efficiency. In the case of museums, we must add to this question another one, namely the potentiality of art in the configuration of experience. It is therefore worth recalling Hannah Arendt's statement that "[e]ducation is the point at which we decide whether we love the world enough to assume responsibility for it."<sup>1</sup> For her, teachers hold the responsibility of bringing a love for the world and life into the classroom, and of caring for this world. In our concern for the world we inhabit, we understand that education is the ideal space for thinking, imagining and daring to initiate processes of transformative invention, pursuing a poetic, political and pedagogical imagination that is open to play, to mistakes and to the sort of experimentation that enriches collective life.

If we accept this perspective, then any educational work in the museum constitutes a reflection on how the institution can intervene in the construction of a public sphere, where bodies participate radically and are able to open up new formulas of social intervention. Therefore, it is essential not to think about education as a service that responds to the demands of cultural marketing, but to reflect on the specific experience that can be generated through the museum. Over the next few pages I will share an ongoing attempt to generate a space inside the museum for study, conviviality and radical learning.

<sup>1</sup> Arendt, H. (1972). "La crise de l'éducation". In: *La Crise de la culture*, essais folio, Gallimard, 1954, traduction française, 1972.

## A bit of background

When I was invited to participate in this publication I thought that it was the perfect moment to write my first thoughts around MACBA's PEI (Independent Study Program), since I was nearing the end of my first term on the academic affairs board. However, from the beginning I was aware that it would be difficult for me to find the place from which to speak about the program because of my fragmentary experience of it, and it was a bit odd for me to confront a text without being certain of where I was speaking from. This uncertainty stems from the fact that, apart from my experience as a university professor, the PEI is the first educational program I have had to discuss without having been involved in its original conception and creation. Therefore, many of its basic elements and operating parameters were already given by the framework of the program as well as the institution that promotes it: The Museum of Contemporary Art of Barcelona. On the other hand, as I already mentioned, the leadership of the program is collective and therefore I am only one part of it. As Head of Programming at MACBA, one of the first decisions that I adopted for the PEI's sixth cycle, which started in March 2018, was to set up a collective academic leadership board composed of a group of thinkers, historians, activists and artists.<sup>2</sup> One of the most valuable lessons learned from the recent political events in Spain is that any structure that takes the logic of consensus as its point of departure does not generate enough tension for democracy to take place.

The PEI started in 2006 and throughout its history it has had different directors<sup>3</sup> and temporal configurations (nine months, two years, four terms). The nature of the program has also evolved over time, from a free program designed in modules (first cycle) to a closed course with registration (second, third and sixth cycles) or a program linked to the university (fourth and fifth cycles), which entailed obligations in relation to the Bologna Process that had an impact on the program. But perhaps what has changed the most from 2006 to the summer of 2018, as I write these lines, is the recognized forms of knowledge, and the ways in which such knowledge is produced. The period following the 2008 financial crisis has seen the Spanish 15M in 2011 and the emergence of new ways of articulating protest, different manners of relating to institutions, new forms

<sup>2</sup> In its sixth cycle (2017-2018), the academic leadership board was composed by the specialist in gender studies Lucía Egaña, the philosopher Marina Garcés, the artist Dora García, the artist and member of Podemos Marcelo Expósito, the anthropologist and environmental activist Emilio Santiago Muiño, the art historian Jaime Vindel and myself.

<sup>3</sup> In its first cycle it was directed by Manuel Asensi (2006-2007), Xavier Antich in its second and third cycles, Marcelo Expósito and Paul B. Preciado in its fourth cycle, and Paul B. Preciado alone in its 2014-2015 cycle.

of activism such as the PAH,<sup>4</sup> and political organization strategies such as municipalism. In this sense, the last decade has witnessed numerous gestures of collective dissidence and dissent in the search for the defense of the public in the face of the threat of the neoliberal state and its repressive violence.<sup>5</sup> New bodies, different voices and radical attitudes have entered institutions and started to change them from within. In this context, which coexists with the development of cognitive capitalism, the museum, but also the university, as institutions of knowledge production, have been the object of relentless pressure by private corporations and by state austerity policies. At the same time institutions have seen their budgets diminish, they have also been asked to increase the balance in their accounts. Thus, their exhibitions, activities and “services” in general must accumulate their “own revenues,” meaning they must search for private capital in the form of sponsorship, patronage, ticket sales or renting out space. However, parallel to this withdrawal of institutions, civil society has organized itself in a number of ways to give rise to countless initiatives for collective learning. These are spaces located on the “inside-outside” of institutions, which civil servants, the precariously employed, students and neighbors have activated as new critical possibilities with alternative economies and temporalities. These new forms of learning and knowledge production are fundamental for programs like the PEI and for any higher education program that wants to have a strong commitment to the world around it.

### **But what is the PEI?**

We could define the PEI as a *learning machine* whose fundamental goal is to mobilize critical thinking and activate the political imagination, at the crossroads between artistic practices, the social sciences and political-institutional interventions. One of the key features of the program involves developing critical capacity, in order to facilitate free movement between thought paradigms. In this regard, far beyond its role as a space for the affirmation of representations and identities, the PEI seeks to interrogate closed categories by activating an antagonistic imagination, one that is able to create fronts of aesthetic and political struggle out of new possible forms.

The para-institutional nature of the program (both inside and outside

<sup>4</sup> PAH stands for Plataforma de Afectados de la Hipoteca (Mortgage Victims’ Platform), the anti-eviction movement in Spain that generated a structure of support, care and solidarity against evictions caused by the unfair Spanish mortgage law.

<sup>5</sup> Athena Athanasiou developed this idea in her lecture, “Dispossession as an epistemology of criticality,” for PEI students at the PEI open seminar, *East Winds: Future Communisms*. Each cycle the PEI holds a series of open events in order to generate debate in the public arena concerning the topics being developed in the program.

the museum, beyond the realm of the university) makes it possible to break with the preconceived idea of what an “institution of higher learning” should be, as well as fully circumvent the logic of acquired competences and professionalization. The PEI believes that the organization of knowledge is a political domain where contents are related to a variety of traditions in pedagogical and discursive experimentation. These traditions are understood not only as subjects of study, but also as a set of living practices able to configure new spaces for knowledge.

The program constitutes an intellectual and experiential challenge, for its students as well as its academic leadership, its professors and MAC-BA itself. I can affirm that the last two years have drastically changed my way of understanding the program and of the way knowledge is produced and understood in different latitudes. The fissures opened up by students from different origins, and their contributions in the form of differing epistemologies and thought traditions, encourage the program to be constantly on the lookout for a new balance where practice engages through empathy. It is a space for the mobilization of multiple forms of knowledge and the reconfiguration of actions, where students and teachers take on the challenge of putting into practice a conception of education as a space for experimentation and liberation, following the ideas of Paulo Freire. I must insist that this is not an easy endeavor, but is above all a performative way of understanding pedagogy as a fluid practice that must be tested and worked through.

One of the fundamental concerns of the program is to think of the ways that studying might create new forms of political subjectivity from progressive, anti-racist and critical perspectives. The program takes on this difficult challenge – a task which sounds great in papers like this one but is very difficult to achieve in practice – together with its participants, conceiving of research as a space of commitment to the world rather than in terms of a semio-capitalist subject-brand. Responding to this commitment from the stance of life itself, in the new cycle that began in 2017-18 the program is particularly concerned with activating a political imagination linked to the material grounds of survival. Based on eco-feminist positions, it conceives of interdependence as the necessary basis from which to respond to neo-liberal forms of capitalism that represent a total mobilization of life, breaking up each day into a string of differentiated crises: migratory, ecological, institutional and political, to mention just a few.

Apart from featuring lecture-style classes, workshops are included with the aim of initiating specific research projects (collective and individual), along with other events open to the public as international seminars, monothematic courses and lectures (the so-called *PEI Oberts*

[Open PEIs]). Throughout the course of the program, students conduct their own research, whether individually or in groups, accompanied by a tutor connected to the trajectory of the PEI, such as members of the academic leadership, former students, program professors or museum curators. These research projects can be presented in any final form deemed suitable, including performance, film, curatorial projects or academic research, among many other options. This is not only a possibility; rather, the program actively encourages students to generate other forms of essays that diverge from the academic paper. Participants know that the focus of their research should not be the final “result” of the research but the process. Furthermore, during the program different collective research projects are carried out.<sup>6</sup> The collective research project is an essential feature of the program’s methodological approach, grounded as it is on the idea of cooperation, collaboration and coexistence. These projects generate working methodologies that step beyond the productive logic of the privatized and individualized as the only possible form of knowledge, spilling over the edges of traditional disciplines to settle in an undisciplined space.

### **Radical pedagogy: Can the civilizing crisis wait?**

Throughout the sixth cycle of the PEI, which has taken place over the last two years, we have discussed at length the possible meanings of radical pedagogy. At this point I would not just call upon bell hooks, Pier Paolo Pasolini or the long tradition of anarchist pedagogy in Catalonia begun by Ferrer i Guardia. I would propose something simpler and apply the etymological sense of “radical,” as something that goes to the root of things, and to the need to configure, in the vein of Marie-Josée Mondzain,<sup>7</sup> a sort of radicalism that moves beyond extremism to take up virulent beauty and political energy, and with them the courage of constructive rupture and the most creative imagination. From this position, what makes pedagogy radical is not just its content, or even its form, but the transformative effects it produces in people’s lives. Rather than the acquisition of competences, radical pedagogy is oriented at affecting life, and by life I also mean life in the biological sense, linking pedagogy to the awareness of the interdependence, vulnerability and limits of the earth, or how life is sustained through a material reality ignored by hetero-patriarchal capitalism. Colonial-

<sup>6</sup> One from the 2017-2018 cycle, the *Arxiu desencanaixat* [Dislocated archive] is the case study included in this volume.

<sup>7</sup> Mondzain, M.J. (2017). *Confiscation des mots, des images et du temps*. Paris: Les liens qui libèrent. It is also interesting the approach that Marina Garcés gives to illustration in her book *Nueva ilustración radical* (Barcelona: Anagrama, 2017).

ism and capitalism are based on a fantasy of independence and autonomy, of imagining and practicing a life detached from its material foundations.<sup>8</sup> And traditional education has played a fundamental role in building a civilization out of the myths of progress and continual growth. In this sense, in this sort of pedagogical programs it is essential to go to the roots of things in order to displace the modern notion that knowledge should be produced from a distance. In parallel to this shift to the roots, pedagogy should generate new scenarios of good living that are not connected to the idea that well-being equals consumption.

To a certain extent, in the current cycle of the program we have failed in this project for several reasons, perhaps partly because it was the first time we had faced this type of content and this eco-feminist awareness. On the other hand, for participants, the amount of discourse aimed at dismantling the consumerist imagination, erasing our desires and drawing a panorama of material scarcity and permanent economic crisis, was far from pleasant. At the end of the cycle, in an evaluation session, one of the participants spoke to us about the discomfort that this content produced. In her experience, “for the first months of the program I felt very anxious about the content of the program. It was so violent in its diagnosis of environmental collapse. It wasn’t a nice way to get started...the civilizing crisis can wait!” For me this phrase stood for a failure of the program, demonstrating how, as far as environmental collapse was concerned, we were unable to activate our diagnosis beyond generating sad truths, as opposed to building new bridges between practices in order to make this diagnosis itself into a possibility and a means of producing difference.<sup>9</sup> As such, rethinking the idea of how to creatively imagine coexistence in scarcity without generating distress, disaffection and discouragement it is not just a challenge of this particular program, but a vital issue for the work of the museum as a whole. It is a challenge that Goethe formulated in the following terms: “Why with their griefs be over gloomed / If joy through perished things soar free? / Were not a myriad souls consumed / To stablish Timur’s tyranny?”<sup>10</sup> Undoubtedly one of the crucial tasks facing us at the present juncture is to educate not in order to know more, but to emancipate ourselves from a desire linked to the exploitation of our environment and all forms of life on this planet.

<sup>8</sup> Herrero, Y. (2018). “Sujetos arraigados en la tierra y en los cuerpos. Hacia una antropología que reconozca los límites y la vulnerabilidad”. *Petróleo*, Barcelone: Arcàdia et MACBA.

<sup>9</sup> Stengers, I. (2012). “Reclaiming animism”. In: *e-flux journal* #36, July 2012. Available from: <[www.e-flux.com/journal/36/61245/reclaiming-animism](http://www.e-flux.com/journal/36/61245/reclaiming-animism)> (Accessed 5 February 2019).

<sup>10</sup> Goethe, J. W. (1861). “À Souleika”. In: *Divan oriental-occidental, en douze livres*, 1812-1827. Traduction par Jacques Porchat, Paris: Hachette et Cie, p. 568.

## Study as an agonistic practice

This new cycle, under joint academic leadership, has brought to the program enough abundance and variety (as well as an undeniable degree of complexity) to encourage thought on the edge, with the ability to take on the difficulties that distinguish the antagonisms of the present moment. It represents a drift toward a feminist distribution of power and an attempt to make the structure of the program more horizontal. However, collective decision-making also generates certain complications that undoubtedly connect with the notion of radical democracy or education as an agonistic practice. Collegial leadership brings with it a multiplication of the voices in the conversation, giving rise to varying versions of the program's content. This can in turn create the impression of a lack of coordination when what we do in the sessions does not match up with what is on the syllabus. It is in the very nature of group work to quite often be full of contradictions. On the other hand, the plural leadership of the program is aimed at calling on different epistemological and theoretical positions, based on the conviction that a study program is not only a place of affirmation but also a place for an agonistic confrontation of positions.<sup>11</sup>

The concept of study as suggested by Stefano Harney and Fred Moten<sup>12</sup> has been relevant to the program because they understand study as an activity that is not aimed at accumulation or mere training, but as an action done with others in order to affect life. It is a collective practice that recognizes improvisation as part of a methodology, and gives in to the ever-mutating ambitions of what it is incapable of envisioning, leaning on the unimaginable as a potentiality. In this sense, it generates different relationships than modern competition-based methods. The PEI is a non-formal education program, and the way in which people approach knowledge when their end goal is not credits or a degree is (or should be) very different. Perhaps it is a naive way of thinking, but in the absence of grades and credits, one's approach to knowledge is less prejudiced, with greater interest, with more capacity for work and with a greater appeal to the co-responsibility of those embarking together on a learning process of these characteristics. This point perhaps raises some of the paradoxes of the program, since this lack of certification brings to the program an element of radicalism that, in the market of academic capitalism linked to art or curatorial practices, is in fact an added value that works in favor of the accumulation of symbolic capital. All my experience in the program has

<sup>11</sup> Mouffe, C. (2007). *Prácticas artísticas y democracia agonista*. Barcelona: MACBA / UAB (Universitat Autònoma de Barcelona).

<sup>12</sup> Moten, F. et Harney, S. (2013). *The Undercommons: Fugitive Planning and Black Study*. New York: Minor Compositions.



been full of paradoxes, even outright contradictions, but for a long time I decided not to succumb to the contradictions; indeed, bell hooks says that anyone who is subject to a system of domination is full of contradictions. In this sense I find very productive the concept of *criticality* as developed by Irit Rogoff. For Rogoff criticality is:

*...at once an ability to see through the structures that we are living in and to analyse them in a theoretically informed way, while at the same time being able to recognise that for all of one's critical apparatus, one is nevertheless living out and imbricated in those very conditions. Of course, criticality has critique enfolded within it, but it is more. It is a conscious duality of both living out something while being able to see through it, and it requires another mode of articulation, one that cannot smugly stand outside the problems and offer a clever and knowing analysis. Instead it requires that the experiential dimension of what we are living out be brought into contact with the analytical. And, of course, one of the reasons I so value a notion of criticality is because it does not allow for either cynicism or sarcasm, which are the ultimate expressions of knowing outsidership. Instead the need to navigate the terrain at levels of analysis, feeling and mutuality emerge in what Arendt has so beautifully termed "we, fellow sufferers."<sup>13</sup>*

Undoubtedly, working for institutions that have turned into companies and that continually demand economic, visibility or public figures, this criticality becomes an imperative. While neo-liberal ideology and its influence over institutional governance have transformed education into a marginal or innocuous agent, the PEI attempts to make education a site for politics again. We could define this sort of education as an agonistic practice instead of a practice of control and discipline.

### **The studies yet to come**

And so, to talk about the potency of the PEI I would like to use the figure of the "yet to come" that Cuban theorist José Esteban Muñoz<sup>14</sup> uses when describing the *queer* as something that has yet to arrive, that is not lived, as a negation of the here and the now and as an appeal towards the potentiality of the concrete possibility of a different world. Muñoz offers a *queer futurity*, or a *queer sociability*, as a new form of temporality that

<sup>13</sup> Rogoff, I. (2017). "The Disenchanted". In: *eremuak* #4. Available from: <[www.eremuak.net/sites/default/files/eremuak4\\_2017\\_en.pdf](http://www.eremuak.net/sites/default/files/eremuak4_2017_en.pdf)> (Accessed 5 February 2019).

<sup>14</sup> Muñoz, J. E. (2009). *Cruising Utopia: The Then and There of Queer Futurity*. New York: NYU Press.

challenges the hetero-patriarchal here and now, and moves it towards the there and then of minorities through the activation of aesthetic strategies to survive and imagine ways of being within utopian worlds. In terms of the PEI, I like to think of the future as a possibility to investigate and mobilize the contents of the program. By the same token, I refuse to think about the success of its contents, in line with Jack Halberstam's<sup>15</sup> ideas regarding the art of failure. Instead, in narrating this story I prefer to avoid and resist the logic of success, productivity, value and property. I would also like to think about the possibilities that an educational space can offer as a place where the stories of domination are reviewed not only through narratives but also through the forms of producing meaning and collective work. Again, this is much easier said than done, but museums are wonderful spaces for experimentation despite the fact that they respond, to a large extent, to a standardizing function: not only the regulation of artistic work, but also the generation of relationships, corporalities and ordering temporalities. Generating in the present temporalities other than those of the spectacle and cultural consumption has become a constant challenge for any institution, and to do this they are essentially forced to pervert the very logic that governs the way they operate. In this sense, it is important to think about the extent to which a museum study program, beyond replicating narratives, can truly project the imaginary. I would also like to think about the extent to which the museum of contemporary art can continue, in spite of all the difficulties it may have, to fulfill a prospective, avant-garde function, establishing itself as a space for criticism and reflection, not only of the world in which we live, but also of the world in which we want to live. In this sense, the challenge is to inhabit institutions of the past while envisioning the future.

<sup>15</sup> Halberstam, J. (2011). *The Queer Art of Failure*. Durham: Duke University Press.



**“...READING  
OUR  
FORTUNE  
USING  
A QUEER-  
FEMINIST  
TAROT  
DECK...”**



# DISLOCATING THE ARCHIVE AS A SOCIAL PRACTICE: "ARXIU DESENCAIXAT" A Situated Experiment in Unstraightening the Archive

Lucía Egaña Rojas and Benzo, Julieta Obiols, Javiera Pizarro and Diego Posada (project coordinator and students of MACBA's Independent Studies Program, Barcelona)

## Introduction

Are institutional archives constructed from a heterosexual perspective? Is it possible to unstraighten the archive? What materials does the heteronormative gaze include and exclude? What happens to archives that are housed in organizations, in private homes, in boxes belonging to key figures in struggles of sexual dissidence?

*Arxiu desencaixat*<sup>1</sup> [Dislocated Archive] was an exhibit running from February 15 to July 13, 2018 on the lower floor of the MACBA Study Center.<sup>2</sup> But it was also an educational process, a collective research project, an excuse to build networks, a place to recover historical memory, and a space for creative experimentation. Taken in the strict sense, the project's multifaceted nature ventured far beyond the "archive" as such. At the same time, part of the aim was just this: to radically appropriate the meaning of the term itself, to blow it up from the inside, in order to destroy and dismantle our traditional understanding of "the archive." It was

<sup>1</sup> The name of the project has been kept in Catalan because we worked with materials from our most immediate context. By maintaining the original Catalan title, our goal is to take the phenomenon commonly referred to with the English word "queer" and bring it back to the local level. Queerness is thus framed as a series of questions that do not all match up, like a "dislocated" joint.

<sup>2</sup> This exhibit drew on materials held at a number of archives and documentation centers throughout Barcelona, most of them activist-run. We would especially like to thank Ca La Dona; Centro de Documentación Armand de Fluviá; Àlex Brahim, for opening up his personal archive to us; MACBA Study Center; Fanzinoteca; and all the authors, artists and others who have shared their work with this project on an individual basis.

a flagrant insult hurled at the ways the term is normally defined.<sup>3</sup>

*Arxiu desencaixat* set out to investigate and shed light on a selection of materials that tell the story of sexual dissidence in Barcelona from the second half of the 1970s<sup>4</sup> up to the present. That these materials have come down to us at all is essentially thanks to the personal initiative of the key figures in these struggles who have safeguarded them over the years. Gaining access to them allowed us to discover, explore and reconstruct a plurality of biographies and histories that, both individually and collectively, suggest connections which run counter to official narratives based on a single cohesive movement.

Where to begin? Project coordinator Lucía Egaña invited us, the students in MACBA's Independent Study Program (PEI), to generate an archive – or space for remembering – of the city's sexual dissidence struggles. Of the thirteen students who accepted the invitation,<sup>5</sup> most of us hail from Latin America, which helped foster a unique, decentralized perspective. Our eagerness to participate can also be interpreted as stemming from the need to connect with the city through a specific thread of its historical fabric, namely that of sexual dissidence. As the project did not have any definitive or preconceived objectives, we started out by reading our fortune using a queer-feminist tarot deck created by Invasorix,<sup>6</sup> a gift from one of our godmothers, Kathleen Hanna. Its feminist, zine-style aura accompanied us throughout the entire process, to the extent that the tarot card became our first archival document and even found its way onto the exhibition poster.

Both the *Arxiu desencaixat* and this paper are the result of collective work that has been contaminated by the views, emotions and desires of the participants. Motivated by a specific strand of activism, politics and esthetics, the process was open to proposals and new ideas, and was full of curiosity, oversights and mistakes. The project's name arose over drinks at

<sup>3</sup> There are, of course, various “other” terms that have been used to name these kinds of “dislocated” archives, such as the counter-archive (see: Kashmere, B. (2010). “Cache Rules Everything Around Me”. In: *Incite #2 Counter-Archive.*) or the anarchiving (see: “Anarchive – Concise Definition”. n. d. SenseLab. Accessed 24 September 2018. Available from: <[senselab.ca/wp2/immediations/anarchiving/anarchive-concise-definition/](https://senselab.ca/wp2/immediations/anarchiving/anarchive-concise-definition/)> (Accessed 5 February 2019)). However, we have chosen to maintain the term “archive” in order to test its limits, and also because we believe that sexual dissidence can make use of these often normative concepts, however deviant that use may be.

<sup>4</sup> We set the specific start date of 1977, the year that 4,000 demonstrators congregated along Las Ramblas to demand the repeal of the Franco-era Law on Social Dangers and Rehabilitation. An audiovisual record of this demonstration was shown in the *Arxiu desencaixat*, courtesy of José Ramón Ahumada.

<sup>5</sup> The PEI students were Julieta Obiols, Vatiu Nicolás Koralsky, Benzo, Diego Posada, Javiera Pizarro, Héctor Acuña, Juan David Galindo, Lina Sánchez, Lior Zisman Zalis, Itxaso Corral, Isamit Morales and Alexander Arilla, alongside external participant Camila González S. We also wish to thank everyone from MACBA who participated, and especially Aida Roger and Cristina Mercader.

<sup>6</sup> Invasorix is a Mexico-based queer-feminist collective. A copy of the tarot deck is held at the MACBA archive, available from: <[www.macba.cat/es/a12181](http://www.macba.cat/es/a12181)> (Accessed 5 February 2019).

a bar near the MACBA, after we first decided to rule out the term “queer,” both because it is so tied to the English-speaking world, and because it did not make sense for the time and place covered in the exhibit; in 1970s Barcelona the term *queer* did not have the same currency it enjoys today.

### On the “nature” of queer materials

The materials that make up these archives were not made with a mind to the museum-oriented posterity typically envisaged by artists. Many are undated and were created more to be used than to be put on display. They were produced as weapons with the power to transform a present that was exclusively, forcibly *straight*. These materials are tools in the struggle for a “dislocated” future, opening up the possibility of shattering the monolithic “straight time” of the present<sup>7</sup> and the straight spatial geometries and orientations imposed by heterosexuality.<sup>8</sup> Although these documents bear witness to the struggles of sexual dissidence, they are not included in the archive for the sole purpose of perpetuating a historical narrative, but rather to preserve the transgressive potential of the micropolitical.<sup>9</sup>

These archives hold the memory of dissident ways of living, feeling and relating that have been permeated by struggle, and therefore are part of what Cvetkovich has called an “archive of feelings” that is “both material and immaterial, at once incorporating objects that might not ordinarily be considered archival, and at the same time, resisting documentation because sex and feelings are too personal or ephemeral to leave records.”<sup>10</sup>

As observed by Cvetkovich, queer communities have an “emotional need for history,” hence the urgency of creating archives that question what is worthy of being documented and how to narrate history. For these and other reasons, archives of sexual dissidence are unusual and difficult to organize into a narrative with the sort of coherence found in other types of document collections.

Classifying the materials using labels and categories is one point of

<sup>7</sup> Muñoz, J. E. (2009). *Cruising utopia: The then and there of queer futurity*. New York: NYU Press.

<sup>8</sup> Ahmed, S. (2006). *Queer phenomenology: Orientations, objects, others*. Durham and London: Duke University Press.

<sup>9</sup> It is worth recalling, as noted by Muñoz (2009), *op. cit.*, that evidence of sexual dissidence has historically been used against lesbians, gays, cross-dressers and trans people in order to punish, discipline and medicalize them; as such, attempts to document these people’s experiences run the risk of adversely affecting their very lives. Because they are a form of evidence, the materials in these archives are preserved surreptitiously, practically hidden away. They contain not only the story of these struggles, but also, like a diary or family picture album, a record of the everyday life, bonds and relationships of the people they document, alongside their role as activists. As such, the ephemeral evidence, both historical and emotional, in these documents and archives of sexual dissidence are full of past utopias and latent revolutions.

<sup>10</sup> Cvetkovich, A. (2003). *An Archive of Feelings: Trauma, Sexuality, and Lesbian Public Cultures*. Durham and London: Duke University Press.

conflict that emerges when encountering a dislocated archive. Can that which has been dislocated be categorized? Should it be done? What happens when, to avoid labels, we become invisible again? What happens when labels constrain us or force us to relive the stigma attached to crime or illness? Can categories be reappropriated, along the lines of originally derogatory terms like “queer”? As we went about building the *Arxiu desencaixat*, these tensions grew increasingly clear the more we engaged with the rationales and necessities of classification used in institutional archives.<sup>11</sup>

The first space we visited in order to construct the exhibit was the MACBA. As with other institutional archives, it posed the contradiction of, on the one hand, the need to establish categories in order to make the materials retrievable, and, on the other hand, the difficulty of doing so in the case of materials related to sexual dissidence. Without categories many of these materials cannot be consulted because they are not visible in the catalog. The ability to locate them requires categories that, in turn, entail the risk of reinforcing the labels already imposed upon dissident identities.

The classification systems of dissident archives respond to diverse rationales and necessities related to the lived experiences recorded in the documents. For sociologist and feminist activist María Lugones, “one experiences her life in terms of the impoverished and degrading concepts others have found it convenient to use to describe her. We can’t separate lives from the accounts given of them; the articulation of our experience is part of our experience.”<sup>12</sup> These archives bring together and organize lives of dissent as a form of resistance to the ways in which others have tried to name such experiences.

## **A dislocated research methodology and the tactile nature of the materials**

The Catalan verb *desencaixar*, which we have rendered in English as “dislocate,” is related to *caixa*, or “box.” Thus, *desencaixar* is also to take out of the box, the warehouse, the closet. The participle *desencaixat* therefore refers to that which refuses to be classified, that which falls outside the norms of society, breaking out of recognizable frameworks. In terms of disciplines, this sort of “dislocation” raises the prospect of a blurry zone between areas of specialization. In the case of the *Arxiu desencaixat*, we

<sup>11</sup> Rawson, K.J. (2017). ‘El acceso al transgénero // El deseo de lógicas archivísticas (¿más?) queer’. In: Various authors. *Archivar*. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona, Instituto de Cultura, La Virreina Centre de la Imatge.

<sup>12</sup> Lugones, M.-C., and Spelman, E. V. (1983). *Have we got a theory for you! Feminist theory, cultural imperialism and the demand for ‘the woman’s voice*. Oxford: Pergamon Press. pp. 573-574.

adopted a hybrid approach at the intersection of archival work, curatorship, artistic production, gender studies, sociology and detective work.

In methodological terms, “the dislocated” therefore represents a practice that eludes exclusive adhesion to one discipline and that defines its reflections based on actions, and not the other way around, as is often the case in more traditional research methodologies. This collective form of research involves visiting the existing archives in person, reading through the finds together as a group, and coming up with personal criteria for how to navigate them that account for the unexpected.

In this sense we could say that the selection of the materials was guided by erotic criteria. Visual attraction, surprise, curiosity and resonance with one’s personal history were all decisive criteria in selecting and accumulating materials for the *Arxiu desencanaixat*. The exhibit thus took shape as a chorus of desires, as the enthusiasm at rediscovering objects that others had safeguarded for years in order to preserve their own memory.

It was impossible to reduce this way of selecting the materials to the paradigm of the keyword search. Erotic criteria of selection demand immersion in the materials at one’s disposal, poring over them. This often involves searching without knowing what one might find along the way. It is a selection process that requires direct contact with the materials and the ability to let oneself be guided along by attraction and desire. However, the relationship that arises between the researchers and the document is not a closed one, but one that is permeated by the desires, bodies, words and memories of the archives’ caretakers. Our motivation in consulting and seeking out the materials was our own erotic criteria, in dialogue with and under the seductive influence of the archives’ guardians (e.g. the people at Ca La Dona, the Centro de Documentación Armand de Fluviá, or Àlex Brahim), in a sense the living catalogues, guides and connoisseurs of a corpus we were only beginning to explore.

The *Arxiu desencanaixat* project, as a collective research process, revealed itself to be a transformational event both for the researchers, as we gained a new understanding of history, the city and memory, as well as for the materials themselves, which were reprinted, recreated and grouped together with other documents that forced them to be reinterpreted from a different standpoint. Following this experience, we believe that, more than the fact of coming face to face with an original historical artifact, the most important aspect of gaining access to these materials was discovering the ways of relating to them with the body. Because of this, at the practical level, we digitized all of the materials that were going to be included in the exhibit at high resolution, in order to then print copies that were similar to the originals, or that were modified in ways that would go unnoticed by



most of the people who used the *Arxiu desencaixat*. The materials could be touched, handled and moved around. In a way, this recreated our own experience of searching through the various archives throughout the city. At the same time, it offered visitors a taste of the eroticism of encountering these gems, allowing them to develop “body to body” relationships with the documents and push their own desire to the limit, even opening up the possibility of theft.

### **Re-making the archive: activations as an unrehearsed exercise**

The *Arxiu desencaixat* occupied and inhabited the exhibition space through a diverse assortment of materials and a wide range of on-site activities.<sup>13</sup> Practically all of us who participated in the research process also took part in these activations, which reflected the non-static nature of the materials, and suggested ways of embodying them via a situated reinterpretation. We carried out thirteen activations in total, including talks, workshops, performances, on-site interventions and presentations of proposed readings. These activations sometimes gave rise to positions or topics that were not always contained in the original archives, a sign that they had found their way into the time and place of the present.

The activations included two workshops. One took place at the beginning of the show’s run, titled, *Imagine your dyke, draw your faggot*. How can we represent something dissident?, which invited participants to rethink our collective imagination through the materials on display. The second workshop, held in the show’s final days, was aimed at collectively putting together a fanzine, as a final report on the project that reflected its own production process. Four performances were held. The show’s opening event featured the performance “*Pink Guide*” *Information Service*, in which thirteen performers reproduced an experimental consultation service from the height of the AIDS crisis promoted by the Coordinadora Gai-Lesbiana during the 1990s. Another was the Performative reading of oppressive laws, in particular excerpts from the Law on Social Dangers and Rehabilitation, finally repealed in 1995. During the Day and Night of the Museums we organized a performative guided tour of the exhibit, a somatic experience in which visitors were invited to approach the materials on display with their bodies. That same night images from the archival materials were projected onto the outer walls of the MACBA. This was the only action done outside the confines of the Study Center, with the intent

<sup>13</sup> The different activations can be reviewed in greater detail at the following link: <[www.macba.cat/en/activations-dislocated-archive](http://www.macba.cat/en/activations-dislocated-archive)> (Accessed 5 February 2019).

of breaking through the boundaries of the exhibit and its physical spaces.

In the *Arxiu desencaixat* we exhibited books from the museum's collection that responded to the topics addressed in the show. In two of the activations we presented selected readings articulated around the topics of queer diasporas and colonialism, and around the body and depathologization.<sup>14</sup> There was also a special bulletin board in the museum where we posted these reading lists.<sup>15</sup> Another activation based on the readings was the release of the Spanish translation of Jack Halberstam's *The Queer Art of Failure*,<sup>16</sup> seven years after its original publication. Part of our aim was to shed light on the slow pace of translations, and the time it takes for many books and ideas to reach beyond the English-speaking context.

Lastly, there were two further activations that directly addressed the importance of the spoken word in constructing archives of sexual dissidence. Some forms of history do not leave behind any material record, such as narratives of exile, which is why we decided to include them in the activation series to provide them with a space – albeit ephemeral – within the exhibit. Such was the case of the *Living Library* activation, organized in collaboration with the ACATHI organization,<sup>17</sup> which turned the exhibition space into a stage where the audience could hear these experiences first hand. The activity reaffirmed the fact that in the field of sexual dissidence, the greatest repositories of memory are to be found in the bodies of the living.

Finally, we recorded the personal and collective stories of the caretakers of some of the archives from Barcelona. We conducted interviews that were then made public within the exhibit,<sup>18</sup> adding another dimension to the objects on display, and including the narratives of those who had made their conservation physically possible. What stories do the materials of these dissident struggles tell, and what happens to the stories that never get recorded? The spoken word plays a crucial role in the preservation of

<sup>14</sup> We proposed a total of three reading lists, which can be found at the following links: <[www.macba.cat/uploads/20180216/2018\\_Arxiu\\_desencaixat\\_Espai\\_Lectura\\_publica\\_eng\\_1a.pdf](http://www.macba.cat/uploads/20180216/2018_Arxiu_desencaixat_Espai_Lectura_publica_eng_1a.pdf)> <[www.macba.cat/uploads/20180423/Bibliography\\_Queer\\_diasporas\\_and\\_colonialism\\_eng.pdf](http://www.macba.cat/uploads/20180423/Bibliography_Queer_diasporas_and_colonialism_eng.pdf)> <[www.macba.cat/uploads/20180605/Bibliography\\_Living\\_without\\_permission\\_web\\_eng.pdf](http://www.macba.cat/uploads/20180605/Bibliography_Living_without_permission_web_eng.pdf)> (Accessed 5 February 2019)

<sup>15</sup> We installed a large-scale collage with excerpts from laws, newspaper clippings and medical handbooks, representing the hegemonic discourses surrounding the stigmatizing production of deviancy and pathology. On top of this layer we arranged books containing dissident and activist discourses, deviant theory and "lowlife" literatures. In this way the books took over the visual space of the hegemonic discourses, revealing both their ineffectiveness and their tenacity.

<sup>16</sup> Halberstam, J. (2011). *The Queer Art of Failure*. Durham and London: Duke University Press. Translated by Egales (2018).

<sup>17</sup> ACATHI is a Barcelona-based organization that has been working since 2002 on issues related to migration, asylum and LGBTBI+ populations.

<sup>18</sup> The people interviewed were Muntsa and Mercé Otero Vidal (Ca La Dona); Jordi Samsó and Pierino (Casal Lambda); Àlex Brahim; and Estel Fabregat and Marta Vega (MACBA). All of the interviews are available from: <[archive.org/search.php?query=subject%3A%22arxiudesencaixat%22](http://archive.org/search.php?query=subject%3A%22arxiudesencaixat%22)> (Accessed 5 February 2019).

these stories,<sup>19</sup> which is why we repeatedly insisted on including it while constructing the *Arxiu desencaixat*, as a criticism of more hegemonic forms and in order to cultivate an affective and rebellious archive.

As a whole, the activations brought out aspects of the materials that were not necessarily contained in the documents themselves: interconnected histories, biographies, parallel materials, voices and performances.

## Dislocated futures

We began this paper by asking whether it was possible to unstraighten the archive, and how the heteronormative gaze manifests in the construction of memory. To a certain extent, all of the work throughout this process has been influenced by this question. We understand straightness as “a hegemonic form of knowledge that models our interpretation of our bodies and precludes the possibility of imagining or living them any other way.”<sup>20</sup> In this sense, heteronormativity, which affects all institutions, also determines the ways in which memory is recognized and administered.

Neutrality – as a characteristic of science, of the construction of knowledge, and also of the management of institutional archives – limits the possible readings of sexual dissidence, obscuring the political and epistemological effects of this “distancing of one’s own body and those of others, as well as positing straightness as the supposed locus of neutrality through the silencing and self-imposed invisibility of the body.”<sup>21</sup> Straightness<sup>22</sup> is a catalyst for forms of subjectivization and epistemologies that can be interrupted by experiments and experiences that eschew such neutrality. In this sense, most of us who developed the *Arxiu desencaixat* identify as members of the community of sexual dissidence, and it is from this standpoint of direct involvement that we have approached the archives and their materials. This gave us the sensitivity to recognize the importance of the guardians of these memories, making a sort of homage to the personal and emotionally involved care given to these materials, a gesture that stands in tension with the work of the museum conservator.

<sup>19</sup> Boyd, N.-A. and Roque Ramírez N. H. (2012). *Bodies of Evidence: The Practice of Queer Oral History*. New York: Oxford University Press.

<sup>20</sup> Flores, V. (2015). “El reto de des-heterosexualizar la pedagogía.” In: *La escuela como productora de identidad: desafíos de una educación sexual integral no heteronormada*, 1-9. Buenos Aires. p. 4.

<sup>21</sup> Flores, V. (2015). *op. cit.*, p. 3.

<sup>22</sup> For Monique Wittig straightness is a political regime and a social contract. This idea is developed at length in Wittig, M. (1992). *The Straight Mind and Other Essays*. Boston: Beacon Press. Moreover, we can also approach straightness as a 500-year-old colonial invention, whereby the colonial discourse constructed itself in binary opposition to the “sodomites” of the Indies, as a means of affirming their “otherness” (Egaña, L. (2017). “Hago más traducciones que las malditas naciones unidas, de mierda.” In: Benzidan, K., Egaña, L., and Yos (Erchxs) Piña. *No existe sexo sin racialización*. Edited by Leticia Rojas and Francisco Godoy. Madrid: Self-published, pp. 64-74. pp. 67-68).

In educational terms, and as a proposed methodology for collective research, our experience in the *Arxiu desencaixat* could be further developed in the future, in our context and in others. Whereas this process was situated in and circumscribed to a specific place and time, we believe that our experience provides tools to face the challenge of continuing to unstraighten the many forms of knowing, remembering, and constructing one's own history.



**“...NETWORKS OF  
SOLIDARITY THAT  
MAY SERVE AS  
ALTERNATIVES TO THE  
COMPETITIVENESS...”**

# TRANS– MASTER – SOCIALLY ENGAGED ART

## Towards an Unconditional Feminist Pedagogy of Planetaryity

*microsilions* (head of the TRANS– master, HEAD – Genève)

Since 2015, the TRANS– master’s program at HEAD – Genève has used the keywords *art – education – engagement*<sup>1</sup> and has provided students with a framework for thinking about and developing socially engaged art practices.

Collective art projects, a key element in the architecture of the program, are designed and implemented by students in the Polis over a fairly long term (during the two years of their master’s studies) in collaboration with associations, cultural and educational institutions, neighborhood residents and other groups of people who do not define themselves as artists. One significant example of this approach is the TRANS– master’s program’s action in Les Libellules, a district on the outskirts of Geneva, which is presented below in this publication.

The courses in the TRANS– master’s program are organized around these collective projects and contribute to their various phases (research, conceptualization, implementation, critical analysis, publication etc.). These socially engaged art projects, undertaken in a DIWO (Do It With Others)<sup>2</sup> spirit, raise complex questions whose answers vary according to the context, the people involved and the conditions in which they are implemented. Within the TRANS– program, each participant’s position on reciprocity, community, pluralism, collaboration, and social and political transformation is constructed through dialogue with their peers – with other students and

<sup>1</sup> The *microsilions* collective responsible for the master TRANS– program was previously in charge of a continuing education program at Zurich’s Hochschule der Künste called *Bilden – Künste – Gesellschaft (Education – Arts – Society)* (2009–2014) concerned with the same issues.

<sup>2</sup> This term appeared in 2006 to define art practices that shifted the Do It Yourself spirit from punk and digital art practices to a more collaborative approach, taking advantage of the new opportunities afforded by the Internet. The “network-aware” artists who espouse a DIWO approach ask political and ethical questions that go far beyond digital issues, asking “how people can best organize themselves now and in the future in the context of contemporary economic and environmental crisis.” Furtherfield, “No Ecology without Social Ecology,” in: Biggs, S. (2012). *Remediating the Social*. Bergen: ELMCIP, 2012. pp. 69–74. Available from: <[www.furtherfield.org/diwo-do-it-with-others-no-ecology-without-social-ecology/](http://www.furtherfield.org/diwo-do-it-with-others-no-ecology-without-social-ecology/)> (Accessed 5 February 2019).

with teachers. Furthermore, the students develop personal art practices that revolve around social and political issues.

The TRANS– master’s program approach is geared towards (and promotes)<sup>3</sup> a *feminist, unconditional pedagogy of the planetarity*.

*Feminist*, first of all, because it fundamentally challenges the binary hierarchies and oppositions between theory and practice, teacher and student, personal and political, and instead embraces a holistic dialogic approach based on the experience of each individual. Knowledge and projects here arise out of an ongoing exchange between a community of learners, starting with the concerns of those who constitute that community, so thinking collectively (which demands attentiveness to one’s peers) prevails over an individualistic approach, and knowledge in the making over predetermined content packaged in measurable units.

Inspired by critical, anarchist and feminist thoughts, the pedagogical approach of the TRANS– master’s program applies the concept of *transpedagogy*,<sup>4</sup> combining art and education to create singular forms of knowledge production and exchange. Consequently, the students are involved in the very conception of the program, taking part in group discussions with teachers to that end and developing their own projects using the resources of the master’s program. Student-teacher dialogue in the classroom brings up new questions and discursive angles that are then explored in other formats within the master’s program. Furthermore, the students themselves organize some of their courses (which are credited), in the tradition of student-run seminars and of self-institutions.<sup>5</sup>

The dialogic pedagogy practiced in the master’s program courses is then implemented at another level: in exchanges with groups of people engaged in collective projects who do not define themselves as artists. In either case, the object is to use art to heighten critical awareness by opening up spaces for agonistic exchange<sup>6</sup> between very different conceptions of society.

The TRANS– master’s program historically ties into the concept of gallery education [médiation culturelle], which often comes up in considering

<sup>3</sup> See Carolyn M. Shrewsbury: “Feminist pedagogy ultimately seeks a transformation of the academy and points toward steps, however small, that we can all take in each of our classrooms to facilitate that transformation.” Shrewsbury, Carolyn M. (1993). “What is Feminist Pedagogy?”. In: *Women’s Studies Quarterly*, Nos. 3 & 4, pp. 8-16, pp. 9-10.

<sup>4</sup> See Pablo Helguera’s contribution to this publication page 386.

<sup>5</sup> Many formats developed by artists in the 2000s and named after courses, seminars, even universities (such as CFU and WFSU) are positioned as auto-institutionalized learning platforms. See *microsilons*, “Auto-institutions : produire et échanger des savoirs en commun,” in: Kihm, C. et Mavrikdorakis, V. (dir.) (2012). *Transmettre l’art. Figures et méthodes quelle histoire ?*. Les presses du réel, Dijon, pp. 241-259.

<sup>6</sup> In reference to political specialist Chantal Mouffe’s thought.

the connections between art and education.<sup>7</sup> However, the kind of gallery education work practiced here is far from conventional efforts to make legitimized cultural content accessible to the greatest number of people. It is closer to Mary Louise Pratt's *art of contact zones*, i.e. a strategy developed in "social spaces where cultures" – or different conceptions of culture – "meet, clash, and grapple with each other, often in contexts of highly asymmetrical relations of power."<sup>8</sup>

Another aim of the program is to produce knowledge and skills rooted in practice and local experience. Theory and research, which are necessary in developing a reflective, self-critical approach to collective projects, are closely intertwined here with a situated and praxis-oriented approach. Hence the program's emphasis on the tools of action- and art-based research in work done by undergraduate<sup>9</sup> and doctoral students<sup>10</sup> as well as in research mandates supervised by the master's program.<sup>11</sup>

The projects developed by the students need to be *unconditional* in the sense of not depending on economic or political forces or on considerations of employability or profitability. For Derrida, the "modern university," as he calls it,

*demands and ought to be granted in principle, besides what is called academic freedom, an unconditional freedom to question and to assert, or even, going still further, the right to say publicly all that is required by research, knowledge and thought concerning the truth.*<sup>12</sup>

Consequently, it should oppose a great many different forces (the state, economy and media as well as ideological, religious and cultural forces) liable to impose shackles on the "democracy to come," as Derrida calls it. To be sure, socially engaged art practices must take into consideration the prevailing conditions and must develop based on the context in which they take place. However, they should also be thought of in unconditional terms, as an experimental artistic action would be, eluding any attempt to control

<sup>7</sup> Before the arrival of *microsilons* in 2015, students could choose between two programs: Teaching (*enseignement*) or gallery education (*médiation*).

<sup>8</sup> Pratt, M. L. (1991). "Arts of the Contact Zone." *Profession*. pp. 3–40.

<sup>9</sup> All the students write a master's thesis closely related to their individual and/or collective work.

<sup>10</sup> In partnership with the EPFL doctoral program in Architecture and "Sciences of the City," Mathilde Chénin, a TRANS– master assistant since 2017, is currently working on a doctoral thesis within the TRANS– master's program.

<sup>11</sup> In particular, research (carried out by Cécile Boss and supervised by *microsilons* in 2017–2018) on the gallery education project "Passeuses et passeurs de Culture" at the Musée Cantonal des Beaux-Arts de Lausanne.

<sup>12</sup> Derrida, J. (2002). "The university without condition." In: Kamuf P (ed./transl.), *Without Alibi*. Stanford: Stanford University Press, pp. 202–237.



knowledge – as Spivak says about the teaching of literature<sup>13</sup> –, and not as a profitable or cost-efficient service (in terms of real, measurable impact on a social group or in terms of symbolic added value).

While the TRANS– program strives to put down local roots, it also involves forging a – *planetary* – network of *critical friends* who participate in the program in various ways (lectures on theory, workshops, conferences, exhibitions etc.).<sup>14</sup> Above and beyond this network, the pedagogy of the master’s program is committed to *planetary* in a wider sense: acting locally but with a planetary consciousness, an awareness of being part of an ecosystem that contains many other systems of thought and organization. Planetary goes beyond a *global* vision that levels diversity to conform to a unitary structure (ignoring the conditions of numerous substructures) or an *international* approach that fails to allow for the *transnational* dimension of some of these systems.<sup>15</sup> It requires constant attention to postcolonial, intersectional<sup>16</sup> and environmental<sup>17</sup> issues. It calls for the creation of networks of solidarity that may serve as alternatives to the competitiveness and expansionism of the dominant paradigm. What is more, this approach keeps us from losing sight, in the various spheres of action and discourse of the TRANS– master’s program, of our privileged vantage point.

<sup>13</sup> Spivak, G. C. (talking with Anne Verjus and Juliette Cerf) (2014). “Enseigner les humanités.” In: *Philosophie magazine*, 2014. Available from: <[www.philomag.com/les-idees/enseigner-les-humanites-10643#\\_ftn14](http://www.philomag.com/les-idees/enseigner-les-humanites-10643#_ftn14)> (Accessed 5 February 2019).

<sup>14</sup> Since 2015 have lectured at the TRANS– master: Mabe Bethônico (artist and researcher), Bureau d’étude (artists collective), Kadiatou Diallo (artist and educator), Dias & Riedweg (artists), Ruben Gaztambide-Fernandez (researcher in pedagogy), Janna Graham (artist and educator, member of Ultra-Red collective), Pablo Helguera (artist and head of program in MoMA), Myriam Lefkowitz (artist), Olivier Marboeuf (author, critic and curator), Mathieu Menghini (historian of cultural action practices), Carmen Mörsch (researcher, former director of Institute for Art Education in Zürich), Nils Norman (artist), Sofia Olascoaga (curator), Nicolás Paris (artist), Marie Preston (artist), *Rester. Étranger* (artists collective), Gregory Sholette (artist and theoretician), Tilo Steireif (artist, teacher in visual art didactics), Nora Sternfeld (professor “documenta” in Kassel and member of the critical mediation collective trafo.K), Agnès Vannouvong (author), Mathilde Villeneuve (curator), *Wochenklausur* (artists collective).

<sup>15</sup> Spivak, who proposes the term “planetary”, writes: “Planet-thought opens up to embrace an inexhaustible taxonomy [...], including but not identical with the whole range of human universals: aboriginal animism as well as the spectral white mythology of postcolonial science. If we imagine ourselves as planetary subjects rather than global agents, planetary creatures rather than global entities, alterity remains underived from us; it is not our dialectical negation, it contains us as much as it flings us away.” Spivak, G. C. (2003). *Death of a Discipline*. New York: Columbia University Press, p. 73.

<sup>16</sup> Thinking in relative terms about forms of oppression based on origins, gender, sexual orientation and economic power is a particular challenge for socially engaged art practices, but these issues should be at the heart of any educational project.

<sup>17</sup> In her essay “Après la séparation : utopie et écopédagogie,” Isabelle Fremeaux shows that the way universities are organized, divided up into disciplines, departments, modules, study hours and skills, and the ever-prevalent modern myth of critical detachment from the living world makes it “almost impossible to discuss (much less perceptibly experience) the concepts that would necessarily be at the heart of any ecological understanding of the world.” Fremeaux, I. (2013). “Après la séparation : utopie et écopédagogie,” in: Valdès, L. (ed.), *Des utopies réalisables*, Genève: A-Type, 2013, pp. 109-117, p. 113.

The object of the pedagogy developed in the TRANS– program is to develop and support a community of learners<sup>18</sup> (including students, of course, but also teachers, alumnae/i, and the above-mentioned *critical friends*) that is organized as a solidarity-based network. In an increasingly competitive and individualistic art world and job market, solidarity can be a first basic response. During and after their studies in the TRANS– master’s program, students join forces and team up, pooling their desires and resources to continue their practices, to keep their intellectual and interpersonal exchange going as well as to obtain grants, residencies or prizes. In order to lay the foundations for the formation of such a community (in the sense of an open, numerous and complex group of people producing shared knowledge and to foster the solidarity that binds it together, almost all TRANS– program students in the same year take the same classes together, thereby forging a set of shared references and experiences (collective projects, workshops given by outside instructors, study trips etc.). *Conviviality* is a key element of these exchanges and is not confined to casual encounters, to the pleasure of being together, but chiefly figures in the act of sharing tools (co-managed web platforms, participatory photo studios, mobile equipment for collective exhibitions etc.), comparable to those of the *convivial society* described by Ivan Illich<sup>19</sup> (see the case study on Les Libellules on page 354).

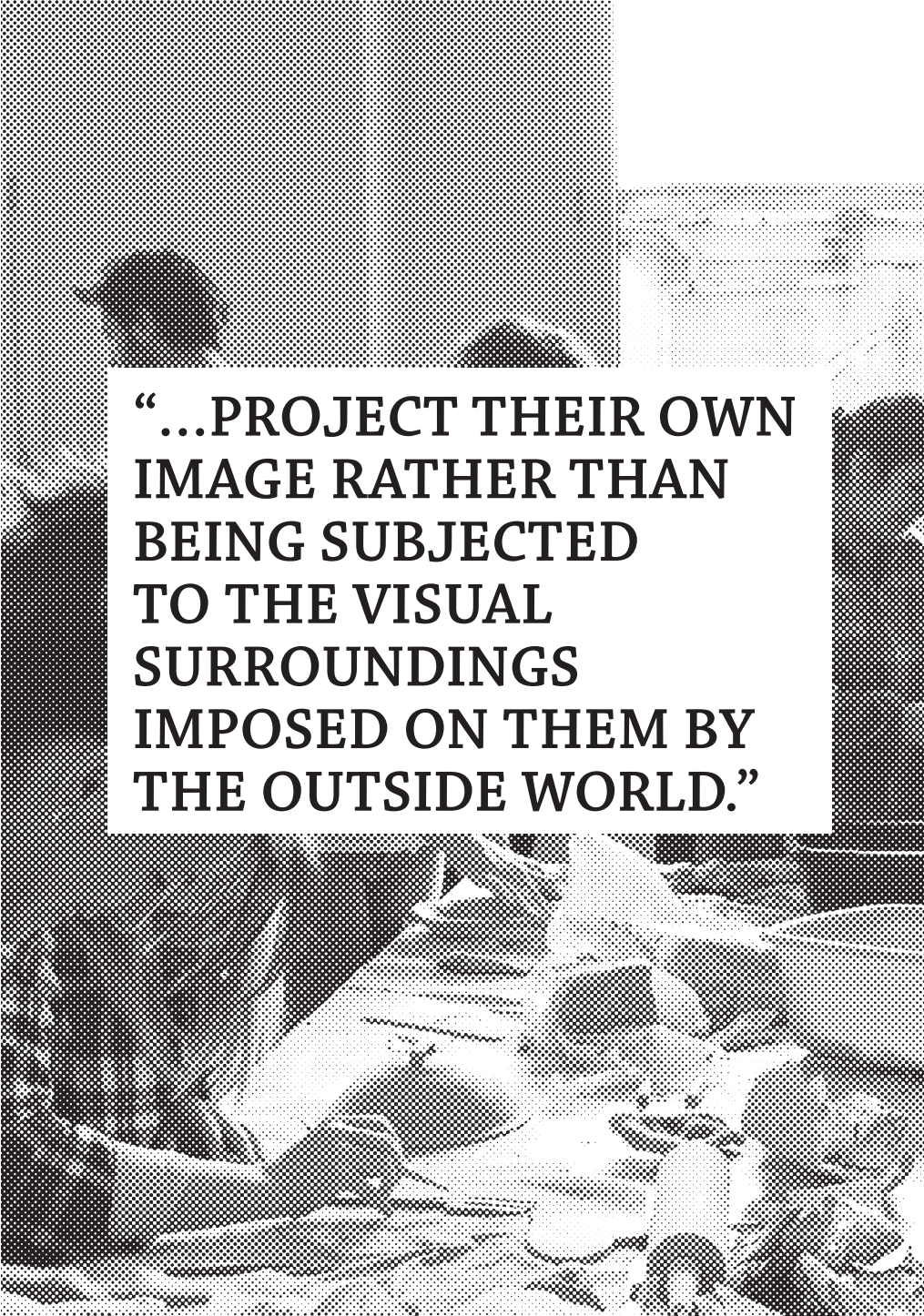
The TRANS– master’s program offers a framework for the experience of a unique pedagogy and formulates projects which the students, assistants and teachers carry out not as exercises, but as real projects of socially engaged art. As *microsilons* pointed out in an inaugural lecture entitled *Entre deux chaises*,<sup>20</sup> while practicing such pedagogy in an art school’s official curriculum may seem paradoxical and problematic (involving, for example, thinking about other ways of evaluating individuals working in groups, other ways of crediting practices inspired by self-governance, and devising ways of adapting a long-term strategy to a predetermined period of time), it is actually a matter of simultaneously rethinking and defending the institution by thinking up new ways of going about things, new arts of socially engaged practice, by cultivating what the Greek-French philosopher Cornelius Castoriadis called an *instituting social imaginary*.<sup>21</sup>

<sup>18</sup> Echoing to the idea of “Teaching Community” developed by bell hooks. See: hooks, b. (2003). *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*, London: Routledge.

<sup>19</sup> Illich, I. (1973). *Tools for Conviviality*. New York: Harper and Row.

<sup>20</sup> Talk given to the Visual Arts Department of HEAD – Genève, September 19, 2016.

<sup>21</sup> For philosopher Cornelius Castoriadis, the concept of the radical imaginary permits a non-deterministic understanding of history capable of appreciating the importance of the unpredictable emergence of new ideas, new types of behaviour and new social rules. One aspect of this radical imaginary is the *instituting social imaginary*, which allows for the need for institutions established by human communities to be capable of altering themselves. See: Poirier, N., Cornelius Castoriadis. “L’imaginaire radical”. In: *Revue du MAUSS*, 2003/1 (no 21), pp. 383-404.

A black and white halftone photograph showing a person sitting at a desk. The person is wearing a dark jacket and is looking down at a typewriter and several sheets of paper on the desk. The background is slightly out of focus, showing what appears to be a window or a wall. The overall image has a grainy, dotted texture characteristic of halftone printing.

**“...PROJECT THEIR OWN  
IMAGE RATHER THAN  
BEING SUBJECTED  
TO THE VISUAL  
SURROUNDINGS  
IMPOSED ON THEM BY  
THE OUTSIDE WORLD.”**

# LIBELLULES

## TRANS– master’s program actions at the Art’Lib neighborhood exhibition space, 2015–2018

*microsilions* (head of the TRANS– master, HEAD – Genève)  
with quotations from the TRANS– master’s students.

The following is a case study of a long-term action from two perspectives: as a socially engaged art project and as a pedagogical project. For three and a half years, HEAD–Geneva’s TRANS– master’s program – Art, Education, Engagement – took charge of the programming at the Édicule Art’Lib, a neighborhood exhibition space used as a cultural center in Les Libellules. A-neighborhood on the outskirts of Geneva.

This neighborhood is organized around a large single building that provides *very cheap* [très bon marché] housing for about 1200 people. Per capita income in Libellules is among the lowest in the Canton of Geneva and the place is notoriously plagued by social problems. In the fall of 2015, an overall renovation of the building was completed, including the construction of several “édicules,” small kiosk-like edifices placed in front of the building, intended to promote social interaction. One of these spaces, called Édicule Art’Lib (ill. 47), is run by the Culture and Communication Department of the City of Vernier. So the following January, the TRANS– master’s program took charge of the cultural programming for Art’Lib, an approximately 50 square-meter space. We received logistical and financial support from the City of Vernier and the Edmond de Rothschild Foundations.

This task provided a practical and thought-provoking framework in which TRANS–, a master’s program focusing on the connections between art and society, was to conceive and develop novel approaches to link up a study program and a cultural project. Its master’s students as well as its teachers, lecturers, and a great many local and international actors in culture and the arts eventually came to this space to hold meetings, screenings, workshops, exhibitions, debates and discussions about art and other subjects.

From the outset, we insisted on the prime importance of involving resi-

dents, local associations and the Libellules school, which adjoins the building. We wanted to work with them, but also imagined the space could host cultural events and other content wholly generated by the residents themselves.

We envisioned Art'Lib as the *right tool*, as Ivan Illich terms it in *Tools for Conviviality*,<sup>1</sup> to promote conviviality in society rather than productivity, to empower users instead of enslaving them. We developed the Art'Lib project over the ensuing months, without any strict rules or a uniform method, with the aim of building it up according to the desires, skills and availability of the actors on hand, whether institutional or not: residents and visitors, students and teachers, social workers and fellow citizens, associations and the school. All the formats we proposed were free of charge.

The pedagogical aspect of this experiment was based on confidence in each student's ability to find a way to get involved in the proposed context – a neighborhood close to Geneva brimming with the diverse life stories of its inhabitants – as well as to ask themselves the questions necessary to develop a complex approach to their action. How can I create a dialogue between personal and collective narratives? How can I bring people with disparate interests together? How can I use art to allow for different individual temporalities and set a shared objective? How can I generate exchange between residents of Les Libellules and a wider public? How can I produce a dialogue between different cultural repertoires and conceptions? How can I produce representations that go beyond stereotypes, whether about *working-class neighborhoods* or about *highbrow* culture and contemporary art? How to identify and deconstruct one's own privileges? How to facilitate forms of reciprocity in the exchange?

This essay recapitulates, from our perspective as supervisors of the master's program, the actions, projects and events that brought the Edicule Art'Lib to life. It is based on the important work of planning and implementation as well as documentation and reflection by our TRANS-master students. Direct quotes from the students involved<sup>2</sup> serve to point up the complexity of the issues, aspirations and affects involved in such a situation. Our guiding principle was not to impose any formats, while suggesting various experimental means of including residents who were interested in participating. So, in parallel to the long-term collaborative projects (14 projects lasting for a year or more were developed over the course of the *TRANS- aux Libellules* action), a great many events, receptions and screenings were held here at the initiative of students and

<sup>1</sup> Illich, I. (1973). *Tools for Conviviality*. New York: Harper and Row.

<sup>2</sup> These quotes are drawn from a series of interviews conducted by Marie-Avril Berthet – a researcher invited to take part to the pedagogical process in Libellules – with each year's TRANS-master students.

teachers, artists involved in the master's program and, more rarely, local residents. Unconditional hospitality<sup>3</sup> was a principle of vital importance at these events, which brought together a diverse public, including locals and curious outsiders, friends and supporters.

*There is a lack of tools, concrete tools. Though naturally, it shouldn't be a sort of instruction manual either...*

### **For a citizens' museography**

We will not attempt an exhaustive description here of each of the various offerings, but will try to show, based on a few guiding principles, how the use of this venue was continually revisited and how it contributed to the emergence of what we call a *citizens' museography*. This term describes our vision of the space not as a venue in which to introduce institutionally legitimized culture into a social environment considered to be suffering from a cultural deficit, but as a place of exchange, as the locus of an ongoing circulation of cultural tools and content emerging from collaborative efforts with local residents. The Édicule was used as an exhibition space solely to present ongoing projects with the neighbourhood's inhabitants or to present an intermediary retrospective overview of the actions carried out by the master TRANS- in Les Libellules (with the exhibition 2½ in Spring 2017) (ill. 66).

*Valorizing their desires, their interests, their cultures... what they want! Yes, that's what I'm interested in.*

Rather than hewing to a model of cultural democratization, we made use of the existing cultures there, seeking to take into account and give visibility to existing skills within both the student team and the local community. This sometimes proved difficult, our invitations did not always meet with success, but some formats provided an opportunity for exchange and shared production.

Some of our ambitions for this unique cultural space were similar to Thomas Hirschhorn's in creating the *Musée Précaire Albinet*, a temporary museum of classical modern 20<sup>th</sup> century art in the Paris suburb of Aubervilliers. On a plot of land near his own studio, the artist set up a temporary edifice to serve as a museum for three months. In partnership with the Centre Pompidou, it exhibited "masterpieces of modern and contemporary

<sup>3</sup> In reference to Jacques Derrida, see: Derrida, J. & Dufourmantelle, A. (1997). *De l'hospitalité*. Paris: Calmann-Lévy.

art” by artists “whose utopia was to change the world,”<sup>4</sup> including Malevich, Mondrian, Duchamp, Le Corbusier, Beuys and Dali. Rather than simply importing this *established* culture into a culturally disadvantaged area, the artist endeavored to create a locus of exchange and contextualized reflection based on these works. He invited about ten youngsters to undergo a course of training enabling them to mount the works in the museum and run the site. He also organized several workshops and talks.

The Centre for Possible Studies, a satellite project of London’s Serpentine Gallery launched in 2008 at the initiative of Janna Graham, proposes another model of interconnecting a cultural site and its surrounding neighborhood, namely by promoting the long-term exchange and valorization of skills in a facility devoted to the production of discourse. The stated objective of the Centre for Possible Studies was to put the people living around it, along Edgware Road, in touch with artists-in-residence with a view to exploring issues directly related to everyday life in this central London district, an area of widely differing cultures in which the richest and poorest denizens of the city cross paths daily. The Centre for Possible Studies was a project as much about celebrating a neighborhood’s history and its residents’ life experiences as about opening a space in which to imagine its future. Unlike other museum institutions, discourse and stories are produced at the Centre through a generative process involving locals, who make up the majority of its users.

In our efforts to develop a civic museography we also drew inspiration from the District Six Museum, a South African institution that seeks to preserve the memory of former inhabitants of color who were forced out of an inner-city residential area of Cape Town during Apartheid in the 1970s (a big map of the city on the floor shows where they used to live) to make room for white residents. The museum also seeks to construct a dialogue around urban transformation using oral history, including reminiscences of its once-vibrant street life and shops, even shared recipes that highlight the multicultural richness that once prevailed here.

In Les Lilas, another eastern Paris suburb, we paid a visit to the Espace Khiasma with students in the winter of 2015. Now closed, the Espace Khiasma, founded by Olivier Marboeuf (who was to be a regular guest at Les Libellules), was an art space and meeting place in Les Lilas, which, in addition to projects by various artists, initiated art projects involving local public participation, self-management and the creation of collective experiences.

<sup>4</sup> Rencontre Internationales Paris/Berlin. Contemporary Moving Images, “Coraly Suard. *Jours tranquilles au musée précaire Albinet*,” 2004. Available from: <[art-action.org/site/fr/cat/sample.php?oeuvre=J63745&lang=fr](http://art-action.org/site/fr/cat/sample.php?oeuvre=J63745&lang=fr)> (Accessed 5 February 2019).

In all three of these projects, we drew inspiration from the nexus between center and periphery, institutional and informal, exhibition and research, artists and residents, and between short and long temporalities.

Employing the term *citizens' museography* with regard to Art'Lib points up two different dynamics: on the one hand, that of a museum, evoking the institution and its established legitimacy as well as its physical permanence; on the other hand, civics, the practice of citizenship, conceived as a process, an ongoing exchange of rights and responsibilities.

*I think it's a matter of trust. We have to trust one another.*

### **From representation to self-representation**

One of the tasks assigned to this *institution in the making* was to produce other representations of the neighborhood and its inhabitants. This was a core aspect of several of our projects: to go beyond preconceived journalistic or sociological images and explore different ways of representing the life of a neighborhood such as Les Libellules.

In the spring of 2015, for example, the TRANS– master's program held a photography contest, the theme of which was humor. The purpose of this contest was partly to initiate interaction with as many people as possible (by offering free photography workshops, among other things) and to observe the self-representations that emerged, opting for a positive theme as our point of departure. The level of participation was disappointing, however, so the TRANS– students came up with another approach: they set up a neighborhood photography studio in the space for a few weeks. Visitors were photographed against a green background and could then choose the setting they wished to be portrayed in using digital montage. In other words, they could project their own image into an ambient space of their own choosing, rather than their self-image being subjected to the visual surroundings imposed on them by the outside world.

The results from this photo studio were then presented in an exhibition along with information about the history and use of this public photo studio. The photographs submitted for the contest were also displayed in connection with other images. The workshop was run entirely by the students, with the assistance of Adrienne Domingos, a young local resident, who was paid for helping out.<sup>5</sup>

Following up on this project, a group of students developed *Mon quartier, ton quartier* to continue the exploration of self-representation commenced

<sup>5</sup> We routinely recruited young local residents to help carry out projects at Les Libellules – and remunerated them for their assistance.



by the photo studio, moving it to actual sites in the neighborhood where local children spend their time. Louise Baillat, Arthur Miffon, Céline Privet and Sanja Vuckovic worked with a primary school class of 10- and 11-year-olds from Les Libellules to create images of their neighborhood blending imagination and reality. Drawing on the know-how of the schoolteacher, Mr. Urfer, and his methods (especially the making of photo-novels), the students devised a series of steps to produce photographs in which the pupils staged themselves in surrealistic scenes set in their own neighborhood (ill. 50). The first step involved location scouting – identifying important places in the children’s daily lives – followed by experiments with framing. Then, in small groups, they wrote scenarios (including imaginary elements) set at the scouted locations. In the second step, the schoolchildren acted out their stories and photographed them under the students’ supervision (ill. 51). In the final step, the students handled the post-production and put together an exhibition in the space, presenting the photographs along with a booklet recounting the whole project. Each of the children received prints of the images they helped produce, and the large-format prints featured in the exhibition were donated to the school, where they are still on display to this day.

Another project, *Pictomaton* (ill. 60), was developed by Alice Izzo and Lomée Mévaux with the aim of changing representations of the neighborhood by inviting several artists to draw portraits of its inhabitants. Seated inside a mobile structure on wheels shaped like an ordinary photo booth, the artists went to various parts of the neighborhood, providing a sort of public gallery education service in the manner of public letter writers. Each model was seated facing the artist in a *private* compartment screened off from the outside world by a curtain, visible only to the *portraitist* sitting very close to the subject. The artist would produce a signed portrait within a matter of minutes and give it to the model.

We found that children and families felt more clearly addressed by the TRANS– master projects than other groups of locals. So a student collective calling themselves Fanz Lib’ (Sandrine Balli, Kelly Cavadas, Greg Clément and Milly Saugy) used the format of a fanzine to reach teenagers. Two issues of Fanz Lib’ were produced in collaboration with Olive, a Geneva-based comic artist, who created the characters of Eddy Kull and Edith, both of whom bring up thoughts and questions addressed by the collective (ill. 61). Put together during evening workshops, this self-published fanzine drew a fictional portrait of the neighborhood, developing a story line and characters that were not *inspired by true events* and demonstrating that fiction can be created out of a quotidian context. With a print run of 100 copies, this desktop publication was distributed from hand to hand, which in turn made for new encounters with neighborhood residents.

## Circulation

Circulation is another concept at the heart of all the TRANS– projects in Les Libellules: circulation between the practices and interests of students and residents, between established forms of culture and grass-roots productions, between groups from central Geneva who frequented Art'Lib in Les Libellules and neighborhood residents, between locals invited into the city of Geneva to take part in projects and cultural institutions.

Our *Lost & Found* project is a good illustration of this circulation at various levels. Involving a series of round trips between Les Libellules and the Ariana Museum, it employed the technique of ceramics to highlight the connection that can be established with objects lost or found at different times in one's life. These objects metonymically evoke the memories that form milestones or signposts on our individual or shared paths in a migration society: what have we lost and what would we like to find in our lives? Taking advantage of existing skills within the group, we chose ceramics as the medium through which to materially represent these objects. Four students in the TRANS– master's program, Carisa Mitchell, Alexandra Nurock, Hugo Hemmi and Margrét Gyða Jóhannsdóttir, initiated a collaboration with the Libellules community center to make contact with its many users and involve the staff of a facility that is essential to the life of the community. A partnership was also formed with the Ariana Museum to promote a dialogue between the amateur practice of ceramics which the students sought to implant in Les Libellules and the expertise of a Geneva institution specializing in this field.

To begin the collaboration and introduce them to the project, residents were invited on two tours of the Ariana Museum and a visit to Geneva's Lost and Found Office. About fifty women who were taking French courses at the local community center took part in these outings, along with other residents, including a number of children, and the Ariana Museum's gallery education workers. A bus from Les Libellules was specially chartered for the occasion. A ceramics workshop was then started up on the premises of the community center (ill. 53-54). In all, over two hundred objects were crafted by about fifty people and then fired at the CERCCO workshop at HEAD – Geneva.

An exhibition about the project was then mounted at the Ariana Museum, for which the students designed a display consisting of two large showcases in which the objects were sorted by category as in a lost and found office (ill. 55). The exhibition poster listed all the participants, and a leaflet recounted the various stages of the project. At the opening of the exhibition – including a buffet prepared by users of the local community center, and with music provided by a DJ – the Minister of Culture of the

City of Geneva, Sami Kanaan, stressed the importance of the project both as a form of gallery education, opening up the museum to a new public, and as a social action. Efrek Ukbagebriel, Rabi André and Madhi Akbari, three young residents of Les Libellules who took part in the various stages of production, gave several guided tours for the public.<sup>6</sup>

Some second-year students in the TRANS– master's program, Fanny Badaf, Mathias Good, Marie-Sabine Reber and Luisa Veillon, chose to work on the issue of neighborhood relations. Seeing as certain practical and legal information about housing is not always easy to obtain, they decided to compile and distribute selected information for residents based on their questions and suggestions. It took the form of a brochure containing important and useful information (emergency phone numbers, noise pollution regulations, even how to handle bed bug infestation etc.), information about life and leisure in the Geneva area (where to go out, where to find a library, where to practice sports etc.) and some more unusual *tips and tricks* (how to create a beehive, park a trailer, cool a bottle in 15 minutes etc.).

*Circulation* was also a core concept in a project developed in collaboration with two other establishments, the Haute école de travail social (HETS) (school of social work) and La Marmite, an association that promotes access to culture for all. Some TRANS– students and about fifteen HETS students (and their teacher Mathieu Menghini) worked together on the concept of movement and mobility. First they took part in a series of events organized by La Marmite: a discussion with Chantal Jaquet, a philosopher who wrote a seminal book (*Les Transclasses*, 2014) about the social mobility of individuals who actually do change their social class; a visit to the Art and History Museum in Neuchâtel to discover Jaquet-Droz's automatons (1767–1774) and their *programmed* movements; a discussion of Jacques Tati's film *Trafic* (1971); a visit to the Comédie de Genève to see Samuel Beckett's play *Krapp's Last Tape* (1958) about the movements of memory and recollections accumulated over the course of a lifetime.

This team of students was called the *Galileo Group* in homage to the famous Tuscan astronomer who dared to suggest that the planet earth moves amongst the stars, thereby upsetting the established world order.

Summing up the *Galileo Group's* impressions and representations with regard to the theme of movement and poetically retracing their itinerary, the TRANS– program students drew up a series of experimental walks and subsequently transformed them into protocols for walks that could be done by others.

<sup>6</sup> Some of them were subsequently hired by the institution for other gallery education assignments.

An exhibition (curated by TRANS– alumnae Alice Izzo and Lomée Mévaux) retracing the various stages of the exchange addressed the question of mobility in a neighborhood in which social mobility is a particularly sensitive issue. To take it to the next level, mobility was the subject of a day of discussions entitled *Libellules – Circulations* on April 24, 2018. The guest speakers that day, Ghislaine Heger (a video artist and photographer working on social welfare issues), Marie Preston (an artist who works with people who do not define themselves as artists) and Mathilde Villeneuve (co-artistic director of Laboratoires d'Aubervilliers), discussed their experiences and thoughts on projects carried out in so-called peripheral areas, and the TRANS– students talked about their projects in Les Libellules. The event concluded with a concert by a group of local musicians.

### **Conviviality**

The concept of *conviviality*, which was essential to our relations with Les Libellules residents, also informed the ethical position we sought to develop there. While we tried to give Art'Lib some measure of exposure and visibility and to connect it up with other places, it was also crucial to integrate this cultural space into the life of the local community. So we ended up organizing or participating in celebrations and festivals, such as the inauguration of Les Nouvelles Libellules after the building's renovation (which provided an opportunity to produce some giant collective graffiti on Art'Lib's inside walls) or a *Neighbors' Day* festival, to which we contributed *public drawing* and *collective collage* activities.

How can we create opportunities to *be together* by means of artistic offerings and thereby question our social and cultural habits? Some students came up with approaches that were both simple and thoughtful, such as *Pop Queen* (ill. 58). Conceived by an English-speaking student named Carisa Mitchell, the project questioned her position as an artist and the concept of socially engaged art, but also the difficulties she had meeting and talking to other people due to her hesitant French. She prepared and offered people popcorn to try to break the ice, thereby creating a minimal but necessary framework for a convivial encounter. In addition to a bag of popcorn with the statement *I am making art* on it, she gave each visitor a questionnaire about their personal tastes.

While it is not always easy to start up a dialogue with people from different walks of life, a cultural object can serve as a tool for the purpose of this exchange. So we routinely suggested to guests of the TRANS–master's program that they propose a cultural offering to locals and users

of the space, whether it be a performance about the practice of blackface, as given by Olivier Marboeuf,<sup>7</sup> or a selection of artists' videos from the Macval collection, as presented by Stéphanie Ayraud.<sup>8</sup>

Emilie Bujès, at the time a video curator and programmer of the *Vision(s) du Réel* documentary film festival in Nyon (she is now its artistic director), and filmmaker Pauline Julier were requested to join forces to put together a video program for Art'Lib. They prioritized medium-length films by young filmmakers in the region who could come and talk about their work and share their experience. Each evening screening was followed by a discussion over a light meal. These events were a good example of encounters between locals and members of Geneva's arts scene. In this context, films by Aude Sublet, Basil Da Cuhna, Karim Sayad and Mari Alesandrini met with a different resonance from that of a specialized festival.

Conviviality is also reflected in the very design of the space. TRANS–student Selim Boubaker developed special furniture to make the space more welcoming. The first module he produced was a series of four wooden tables, objects that may seem commonplace, but are, in fact, potent inducements for people to share. To sit facing a person and start up a conversation or discussion is already to create an exchange. One table is designed for playing chess, while the others proved useful for other purposes in the life of the space.

## Exchange of skills

*It's a matter of passing on sensibilities through a common language, common references, mutual understanding.*

Given the TRANS– program's fundamental interest in alternative pedagogies, in approaches that favor dialogue and horizontality, the question of potential alternative forms of education and pedagogical exchange was repeatedly discussed and explored at Art'Lib.

TRANS– guest artist Philip Matesic, for instance, set up a format called *Each One, Teach One* with the students at Les Libellules. It was about a collective, cross-fertilizing form of learning by and for everyone, using the knowledge and skills on hand among those present. So the students offered their peers and visitors an opportunity to learn the rudiments of modern Greek and Icelandic cooking, how to do schematic drawings and how to set up a fishing line. Following these three days of exchange, the

<sup>7</sup> See above.

<sup>8</sup> Public relations officer at the Musée d'Art Contemporain in Val-de-Marne.

TRANS– students developed a program for sharing their interests and skills in various fields. From an evening on the subject of tattooing to an afternoon on pinhole cameras, the offerings functioned as invitations to which the locals responded unevenly; some of the students took low or no turnout as a form of rejection of what they had to offer.

In May 2017, Chantal Küng, an artist and teacher at Zürich's Hochschule der Künste, paid us a visit with her *Mobile Classroom* (ill. 63), a large and very heavy box containing all the equipment (projector, books, miscellaneous tools) needed to give a class adapted to a given context. Touring the neighborhood with her mobile classroom, she gave the TRANS– students a class in the public space, taking up British anarchist educator Colin Ward's concept of the *Exploding School*.<sup>9</sup>

Another form of exchange was the contribution of master's student Isabel Guerrero, who asked visitors, during the 2016 Neighborhood Festival about their memories of school. The responses were noted on slips of paper that were then deposited in the archives of *MURO*, a *Mobile Museum of Education* built out of elements of school furniture.

*In the master's program we were also taught to think deeply about methods of transmission. That's where you really see the mechanisms that get put in place.*

Students also gave workshops, open to residents and anyone else interested, on various techniques, including collage, graffiti, drawing, photography, video.

At the sight of a group graffiti session during the inauguration of their neighborhood *Édicules*, local kids expressed an interest in learning how to spray-paint. To satisfy this demand, Jean Oberson, a student interested in street art, set up a graffiti workshop called *Pédagogie de la Cité (Pedagogy in the City)* in partnership with the extracurricular program at the local school. From January to June 2017, Oberson went through the history and techniques of street art in weekly sessions with six girls and three boys about twelve years old, culminating in spray-painted wooden panels that were presented at the end-of-year school festival in Les Libellules (ill. 62).

Another such exchange was *Cut & Paste*, a collage workshop started up by Yan Su and Laura Rivanera, two students with divergent artistic practices who found common ground in this project. At the outset, the point of the project was merely to enter into contact with residents and users of the Libellules neighborhood. The students soon took to social media (including the *Meetup* platform, which networks common interest groups) to expand the reach of the

<sup>9</sup> Ward, C. (1973). *Streetwork: The Exploding School*. London: Routledge & K. Paul.

project and to promote exchange. They did collage, a technique that is easy to use, playful and accessible to everyone, in an experimental workshop. After half a dozen sessions devoted to individual work, the students proposed a group collage, which gave rise to an interesting play of territories, styles and attitudes, and culminated in a large-scale composition (ill. 59).

To place this collective production and exchange of knowledge and skills on a long-term basis, proceeding on the conviction that real dialogic action takes time, we also sought to establish a certain regularity in the Art'Lib programming. For one semester, artist and TRANS– alumna Louise Bailat, for example, was assigned to open the space every Wednesday afternoon. She developed a workshop there for anyone who wanted to come and draw. Several Geneva museums lent items from their collections for the workshop participants to draw, discuss and find inspiration in, which involved trying out a new form of exchange.

The master's students also got to experience dialogic forms of exchange with pupils at the primary school in Les Libellules. First-year students Laura Braillard, Elvira Fabregat, Bo Lee and Jeanne Martin-Taton conducted a project with 11- and 12-year-old schoolchildren (ill. 65). In dialogue with the class's schoolteacher and under the supervision of Tilo Steireif, an artist and teacher in the master's program, they put together a sequence culminating in the production by the pupils of a series of collective silkscreens representing changes they wished to make in their schoolyard. These sessions combined observation, drawings and discussions about the children's relationship to the schoolyard, an area of freedom which is, paradoxically, overseen and regulated by adults. The pictures made during these sessions were recapitulated on three posters, which were then reproduced so that each participant could get one, reinforcing the collective aspect of the project's approach.

Lastly, Giulia Ferrati, Louise Lafarge, Antoine Montessuit, Antoine Poudret and Magali Raspail developed a collaborative project called *Libelol* with the Libellules community center. For a festival project revolving around games, they thought up an environment and workshops that enlivened the space during the festival week (April 2018): collecting childhood memories in various cultural contexts, they explored the ways in which people of all ages relate to games. Looking back on the project afterwards, the students pointed up the difficulties of working in an unfamiliar environment such as Les Libellules at the start of their experiment.

### **A nested place**

At the outset, taking charge of the programming for a facility that had no pre-existing public was a challenge: would we be capable of occupying

and animating the space over time, while preserving the qualities of experimentation and adaptability necessary for the pedagogical framework of the master's program and for a *socially engaged artistic practice* (which cannot be entirely pre-defined, but must be readapted as a function of the ensuing exchanges)? Above and beyond our efforts to enliven Art'Lib, our occupation of the space raised the question of our political, ethical and social vision thereof. In order to guarantee a certain regularity in the programming of events there while meeting these aspirations, several suggestions operated according to the principle of nesting dolls for a few days or weeks.<sup>10</sup>

One case in point was *Le Club*, started up in May 2016 by the master's student Céline Privet. She ruminated as follows: "A political, philosophical, activist club, a book club, a night club? A temporary place in which to gather around the movement of body and mind, through exchange, close contact, contemplation and action." The scenography she envisaged was a mix of spatial transformation (by changing its interior layout) and social transformation (as it became a locus of new forms of exchange). The resulting overall environment welcomed cultural actors from different fields to suggest activities to be held in this context. During *Le Club's* one-month run, the events already scheduled for this period were *encompassed* within an immersive and dialogic installation. In addition, *Le Club* hosted the TU – Théâtre de l'Usine, which offered a self-defense workshop for women given by Leila Talib, as well as the *Fish-Tank* collective's "newspaper headlines" workshop, and even a one-day *disco kid* event with musical programming by *Lunapark* (ill. 56). Here again, neighborhood locals, friends and families joined with students and faculty members to engage in an activity that intrigued or amused them, with which they could identify – or not.

Alice Izzo and Lomée Mévaux appropriated the space for *On em-ménage... [We Move In...]*, a week of workshops on artistic co-construction using recycled materials. Each day of that week, an artist was invited to talk about their practice and conduct a workshop about a specific technique. Some requirements were laid down: the workshop had to run for a single afternoon; it had to be adapted to all ages and address the question of identity in one way or another; and it had to be collectively planned in advance in a session with the project leaders. Following these rules, a cardboard hut was built inside the space. Every step of its construction was discussed, from its planning and foundations to its facing. Like the material expression of group feeling, this cardboard nest was constructed

<sup>10</sup> Following a slightly different principle, invitations were also made by students to other artists. For example, in 2016, the collective *Macaco Press* was invited by Hugo Hemmi to develop a proposal using the *Édicule* (ill. 57).



day by day with contributions by the various participants. And the walls of the hut served as temporary supports for other artistic productions developed over the course of that week.

*A diverse mix of people showed up because it was accessible, because it was in the neighborhood and it kept the children busy... plus those who came from far away because this is not an easily accessible neighborhood.*

The *Tipinema* was born of the desire among another group of students, Greg Clément, Isabel Guerrero and Laura Rivanera, to try out experimental forms of exchange and develop a film workshop at Les Libellules to make movies with local kids. To avoid the constraints of a rigid registration process, though also simply to enjoy working outside in the sunshine and as a strategy to arouse the kids' curiosity, the students went out of the space with 14 two-meter joists, tape and fabric and began building a teepee near the playground where plenty of children spend their Wednesday afternoons (ill. 64). Several kids came over to help out. This experimental structure – designed to serve as a hangout as well as a place to make and project films – became the fulcrum of the first encounters. In this tent, which could be swiftly dismantled and set up again, pre-formed groups (chiefly from the local community centers) were then invited to watch film excerpts and put together their own shorts (cumulatively, i.e. one group would pick up where the previous group had left off). The team, attentive to the desires and ideas aired by the children, provided technical support in making films there on site.

## **Disappointment and reinvention**

*It's always pretty disappointing when you do a thing and no one shows up, because sometimes you've worked for a long time, it cost you time and energy... and you actually succeed – but no one's there to see it.*

Since the beginning of the collaboration between the TRANS– master's program and the city of Vernier, the pedagogical team felt it desirable to limit the duration of an action plan drawn up and driven by a study program and its students. It was understood from the very first discussions that the presence of the TRANS– program should permit the emergence of an approach that differed from what the Vernier city administration initially

had in mind for this cultural facility. Our approach was to be more rooted in local everyday life and geared towards diverse forms of co-production and participation.

As the end of our mandate approached, it was decided in talks between TRANS- and Vernier that the 2017–2018 academic year would be a year of transition and deliberation on how best to follow up on what had been achieved since the space first opened.

So, with various projects still ongoing, we issued a “call for projects” to the residents of Les Libellules, in order to identify potential internal resources in the neighborhood who might get involved in the future activities of the Édicule. Everyone was requested to suggest an event, exhibition or workshop to be held in the space for a period of variable duration. And a budget was allocated for the implementation of these suggestions. But we only received two suggestions: one for a photography exhibition and the other for a Brazilian music concert. Even the nucleus of neighborhood regulars that had formed over time failed to come forward despite our repeated requests for their input. In the end, the photo exhibition never materialized, though the concert did – and drew a large turnout.

While we were disappointed that our call for suggestions did not elicit more local input, we understand the limitations of certain forms of gallery education, which may be cast too widely and may well be intimidating in some respects to people unfamiliar with certain codes in the world of culture and the arts. This non-participation echoed a recurrent difficulty in mobilizing residents around the projects proposed: while participation varied widely from one framework to another, it was never easy to bring together a large public for open projects (i.e. those not targeting a specific group via an existing institution), regardless of the means of communication employed (many different avenues were explored). Planning a project, publicizing it and failing to attract the public we had in mind occasionally caused considerable disappointment (and prompted many deliberations) among the students and faculty. It was only through a wide range of actions and formats over a long period of time that a public gradually took shape around the Édicule Art'Lib.

*How are we to appeal to them when this is their neighborhood?*

In the wake of the difficulties encountered during the call for suggestions, artist Marie van Berchem was invited to fill the gap with a week-long project entitled *I'm trying to be coherent (and eat)*. It involved thinking about different strategies that use art to put up resistance to capitalism. Conceived of as a research residency on the work of our guest artists,

an installation was developed that week based on interviews with young aspiring artists. The questions zeroed in on three of their key concerns: profitability, visibility and coherence. It emerged that young artists often feel left to their own devices when it comes to coping with these issues, both because of the absence of any discussion of these matters during their academic training and the subsequent lack of any exchange of information. So the interviews themselves became an opportunity for exchange and mutual assistance: they gave the artists interviewed and the interviewer herself a sense of being supported, understood and less alone, and led them to consider ways of breaking free from this precarious state by pooling their experiences, strengths and ideas.

*We ask ourselves a lot of questions all the time  
– maybe a bit too many sometimes?*

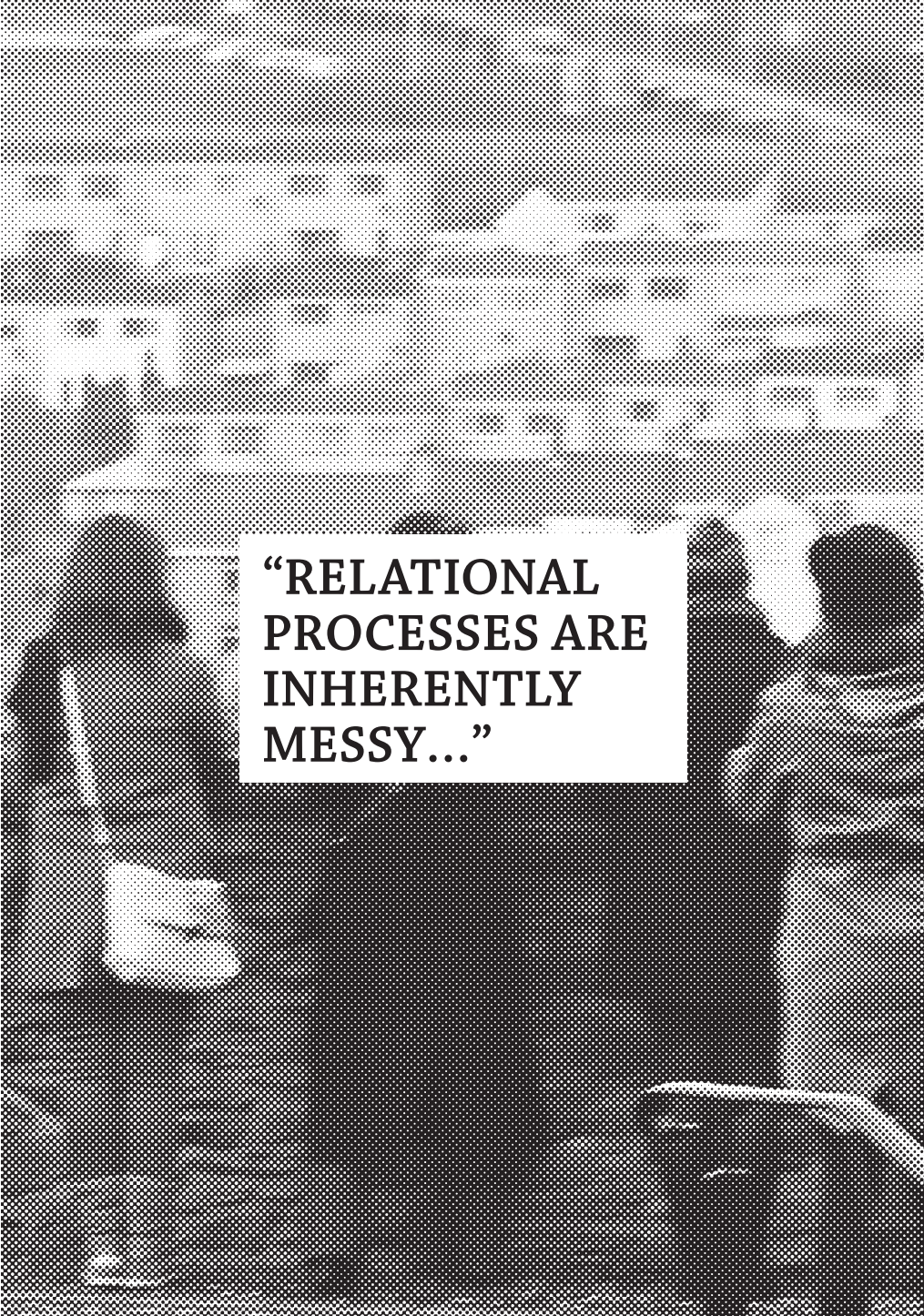
As a pedagogical project of the TRANS– master’s program, the programming of the Edicule Art’Lib and, more broadly, the projects initiated in Les Libellules have now been completed. In dialogue with the various project partners and in order to maintain and further develop the connection we forged to that neighborhood through the Art’Lib space, another kind of collaboration is currently in the making. Together with Vernier’s department of culture and the arts, we are creating a joint committee (made up of representatives of Vernier’s mayor’s office, the TRANS– master’s program, Les Libellules residents and associations) to select residents with whom to carry out cultural projects over a six-month period. A call for projects will be issued in early 2019.

This experiment is made possible thanks to the durability of the ties forged between the TRANS– master’s program and the Vernier municipality, between TRANS– students and Les Libellules residents, between Art’Lib and its surrounding neighborhood.

The wide range of actions past and yet to come demonstrates a willingness to keep the Art’Lib going in its present state: as an institution in the making, a space capable of fostering complex, experimental, multifarious and open-ended positions.

*But how can that be sustainable?*





**“RELATIONAL  
PROCESSES ARE  
INHERENTLY  
MESSY...”**

# A DUBLIN BASED MA IN FLUX

**Fiona Whelan** (Joint Coordinator MA Socially Engaged Art and Further Education, National College of Art and Design (NCAD), Dublin, Ireland)

## Introduction - A note of caution to begin

*A man who lived by a pond, was awakened one night by a great noise. He went out into the night and headed for the pond, but in the darkness, running up and down, back and forth, guided only by the noise, he stumbled and fell repeatedly. At last he found a leak in the dike, from which water and fish were escaping. He set to work plugging the leak and only when he had finished went back to bed. The next morning, looking out of the window, he saw with surprise that his footprints had traced the figure of a stork on the ground.<sup>1</sup>*

In her book *Relating Narratives*, Italian philosopher Adriana Cavarero recounts this story told by Karen Blixen, which she recalled being told as a child. I believe this story is significant to the field of socially engaged practice and those of us who are educating for it. As Cavarero acknowledges, quoting Hannah Arendt, it is not “that life could be or rather should be lived like a story, that what must be done in life must be done in such a way that a story comes after it”.<sup>2</sup> Practitioners with socially engaged and collaborative practices are so often involved in multiple concurrent processes, which can’t be seen as a linear story. Relational processes are inherently messy, many of them take place in private, they engage complex relations of power from intimate group structures to larger political economies, with layered negotiations on the go at once. These practices require a level of comfort on the part of those engaged, in not knowing where something is going, or if a “stork” will indeed emerge.

<sup>1</sup> Cavarero, A., (2000) [1997]. *Relating Narratives: Storytelling and Selfhood*. New York: Routledge, p. 1.

<sup>2</sup> Cavarero, A., (2000) [1997]. *op. cit.*, pp. 2-3.

At a time when the field of socially engaged practice has been professionalised, the same principles of openness and not knowing need to apply at the meta-level of the field of practice. Many clear definitions have emerged to define and categorise approaches to practice, each with their own language and characteristics; increasingly named, framed and funded. Viewed through the lens of social movement theory, the field of “socially engaged art” might already be said to be entering the end-stages of a process, which is analogous to a life-cycle.<sup>3</sup> According to Jonathan Christiansen’s “four stages” theory, social movements “emerge” and “coalesce” before passing through a period of “bureaucratization”, after which they enter a terminal period of “decline”.<sup>4</sup> Decline can be characterised by repression or co-optation but also by a movement’s success, where a field lives on, but experiences a kind of rigor mortis in which it loses its capacity to unsettle or transform.<sup>5</sup>

In an era overwhelmed with capitalist modes of control and governance, where pedagogy in the university is increasingly managed and learning prescribed,<sup>6</sup> the biggest challenge in formally educating practitioners in the professionalised field, is to hold open the space of not knowing and avoid determining the future of the field of practice i.e. colonising the future, with the present. With those concerns in mind, I will describe the trajectory of a Dublin based post-graduate programme in Socially Engaged Art and Further Education (FE) at Ireland’s National College of Art and Design, which is currently under review and is in flux, on the verge of its third iteration. Starting out as a Graduate Diploma in Community Arts Education (2001-13), in 2013, this programme developed to become an MA in Socially Engaged Art + Further Education. In the coming years, we intend to replace the existing provision with a separate FE programme and a new MFA (titled to be confirmed), which is currently being developed to run across multiple schools within NCAD and take a wider and less determined view of the field of social practice. In that context, it is timely to reflect upon the critical impulses, values and pedagogical coordinates of a changing programme.

<sup>3</sup> Whelan F. & Ryan K., (2016). “Beating the Bounds of Socially-Engaged Art? A Transdisciplinary Dialogue on a Collaborative Art Project with Youth in Dublin, Ireland.” In: *Field Journal*, Issue 4, Spring. Available from: <field-journal.com> (Accessed 5 February 2019).

<sup>4</sup> Christiansen, J., (2014). “Four Stages of Social Movements”. In: *Sociology Reference Guide: Theories of Social Movements*. Pasadena: Salem Press, pp. 14-25.

<sup>5</sup> Whelan F. & Ryan K., (2016). *op. cit.*

<sup>6</sup> Harney, S.M. and Moten, F., (2013). “The Undercommons: Fugitive Planning and Black Study.” In: *Boundary 2: an international journal of literature and culture*. Research Collection Lee Kong Chian School Of Business. Available from: <ink.library.smu.edu.sg/lkcsb\_research/5025> (Accessed 5 February 2019).

## **Background to NCAD's post-graduate provision in socially engaged practice**

At NCAD, we have been supporting post-graduate students with collaborative, community based and socially engaged practices for nearly 20 years. Since 2013, this provision takes the form of a two-year Level 9 Masters programme in Socially Engaged Art and Further Education (MA SEA+FE), located within the School of Education. Focusing on the relationship between socially engaged arts practice and pedagogy, this programme creates an opportunity for students to explore two fields of practice; socially engaged art and teaching and learning within further education (vocationally orientated education programmes delivered in local colleges, Youthreach and community training centres). To date, the programme has attracted diverse practitioners with backgrounds in fine art, photography, film, design, education, community work, youth work, theatre, urban planning and social-science, creating a trans-disciplinary educational environment.

Like many such programmes globally, the MA SEA+FE was developed in response to the growth of the national and international field of collaborative and socially engaged practice and accompanying critique. While the 'field' constitutes a hugely diverse and disparate set of practices, the history and associated legacies of community-based art in Ireland has a specific resonance in the background to the MA SEA+FE and its position within the School of Education in NCAD.

Ireland has a rich history of community based arts practice. Throughout the 1990s and 2000s, state supports for this work are evidenced through policy, funding and commissioning structures, as well as educational provision emerging in tandem with the field.<sup>7</sup> In 2001, a new one year Graduate Diploma Community/Arts/Education (GDip CAE) was established in the School of Education at NCAD in line with key developments within arts and education practice. The development of the GDip CAE was influenced by a diversification of roles and practices of artists working within community and participatory contexts, developments within formal and informal education and changes to arts provision in higher education can also be seen at this time.<sup>8</sup>

Running from 2001-2012, as the first post-graduate programme of its kind in Ireland, the GDip CAE critically engaged with practitioners from different disciplinary backgrounds interested in engaging with communi-

<sup>7</sup> Hunt, N., Granville, G., Maguire, C. and Whelan, F. (2012). "Academy and community: The experience of a college programme in socially engaged practice." In: *International Journal of Education through Art* 8: 3, pp. 271-285.

<sup>8</sup> Hunt et al, 2012. *op. cit.*



ties of place or interest in the making of their work. Shifting the School of Education out of a singular focus on initial teacher education,<sup>9</sup> the GDip examined the radical ideas and pedagogies that informed the birth of much community based arts practice. The critical tensions and ethical challenges of collaboration and participation were also explored, engaging with ideas of citizenship, community, and civil society from the position of artist-educator. Over 125 students graduated from the GDip CAE programme during its 11 years, the programme content adapting and changing over time in line with key developments in the field.

As many will be aware, the field of community art encountered a process of bureaucratization and what has been described as a subsequent depoliticisation.<sup>10</sup> Irish sociologist Kevin Ryan highlights how the language of power was radically altered during the 1980s and 1990s, both in Ireland and the EC, and the effect of this on the community arts movement. What had started out as a deeply political set of practices motivated by issues of inequality and fights for equality became reframed using the language of disadvantage and social *exclusion*. The remedy thus prescribed was social *inclusion*. Neo-liberal workfare regimes emerged and participation became scripted. Fights for equality were replaced by state supported processes aimed at “activating” and “empowering” “disadvantaged” individuals and communities, the movement becoming increasingly controlled.<sup>11</sup> One could see this through the aforementioned four stages theory, as a period of decline where the previously unruly set of practices became managed and controlled, and in some cases lost their capacity to unsettle or transform.

In 2011, on the ten-year anniversary of the GDip CAE, our staff team engaged in a process of evaluation and reflection of the existing post-graduate programme, and started to imagine a new provision that would respond to the growth of the wider field of socially engaged, collaborative, public and participatory practice and associated critique from both within the arts and wider afield. At the same time, in response to the Bologna agreement, NCAD was restructuring its programmes to become three-year undergraduate degrees and two-year master degrees (replacing our previous four year/one year model). Also significant changes occurred within Further Education and Training (FET) resulting in a restructured and rationalised sector. Consequently the Teaching Council of Ireland required those employed within the FE sector to acquire a formal teaching qualification. The FE sector remains a site for

<sup>9</sup> Hunt et al, 2012. *op. cit.*

<sup>10</sup> Whelan F. & Ryan K., (2016). *op. cit.*

<sup>11</sup> Whelan F. & Ryan K., (2016). *op. cit.*

many artist-educators with informal creative and educational practices working with adults and young people. It was in response to these overlapping factors that, in 2013, the current MA Socially Engaged Art and Further Education<sup>12</sup> was born, replacing the previous GDip CAE and becoming the second iteration of post-graduate provision at NCAD, for this changing field of practice.

### **Pedagogical overview of MA Socially Engaged Art and Further Education, NCAD (2013-19)**

Uniquely in Ireland, the MA SEA+FE is positioned at the centre of the dynamic relationship between socially engaged arts practice, pedagogy and research practice, with an embedded teaching qualification for those wishing to work in the FE sector. The two-year Level 9 MA SEA+FE is currently in its third cycle, having run every two years since 2013. The programme is delivered two consecutive evenings a week in the School of Education at NCAD's main campus in Dublin city. Typically, the programme attracts students from across Ireland, many commuting from their home county to attend the taught programme, returning to a specific context of their choice to engage in research and practicums.

On starting the programme, lots of students describe two or more distinct practices they have (e.g. art, education, community work), and become committed to exploring their relationship and the possibilities or pitfalls for their convergence. Another common background for new students on the MA is to have established a participatory practice characterised by some commissioned short-term processes, but wishing to progress into a long-term collaborative practice. Some students come on the programme with a wealth of experience in arts practice or education but feel disconnected from the contemporary discourse surrounding their field, others are recently graduated from an undergraduate programme with an appetite for deeper learning in this area.

The lecturers on this programme adopt active teaching methods and encourage engagement and participation. The range of approaches, include the delivery of lectures, facilitated workshops, readings, off site trips, and immersive experiences in specific contexts. An emphasis is placed on the active engagement and agency of the student learners. The programme course document emphasises learning that requires students to

<sup>12</sup> The MA Socially Engaged Art + Further Education was initially called MA Socially Engaged Art (Further, Adult and Community Education), later amended to better identify its connection to FE.

research, interpret, analyse, discuss, debate, position, document and describe thinking and practice in socially engaged arts and further education practice. Modules of five or ten credits are assessed summatively through presentation, written assignments and group work. This is followed in the latter part of year two by a 30-credit self-directed research project in a subject area of the student's choosing.

### **MA SEA+FE programme content**

Negotiating the hybrid territory of socially engaged art and education requires an understanding of their distinct disciplinary axes, their origins and the lenses from which they view each other as well as their modes of governance and their methods of ascribing value. As such, the MA SEA+FE provides a comprehensive grounding in the practical, theoretical, ethical and pedagogical coordinates for those interested in the intersection of socially engaged arts and education practice. In addition, students engage in modules focused on critical practice skills needed for working in social and educational contexts and are provided with opportunities for supported practice-based learning.

#### **Semester 1 (ill. 70)**

In Semester 1, students begin the MA SEA+FE learning about the multiple genealogies of the field of socially engaged practice. Drawing on practices from within the history of art and those external to it, they examine key concepts including society, aesthetics, ethics, space, knowledge and activism, with a view to grasping some of the critical and social dynamics that inform the practice today.

At the same time, they engage in a complimentary module 'Pedagogy and Practice', which takes as its starting point the diverse backgrounds, knowledge and experiences of the new class group. This module includes an off-site field trip, which in the past has included visits to the locality of Rialto nearby the college, to Dublin Port - *Port Perspectives* project and *North-55* visual arts organisation, which develops site-specific public art that engages divergent communities on the border of Ireland and Northern Ireland (ill. 71). While examining the practices of other artists and organisations, students are supported to identify and critically reflect upon their own motivations and intentions for their practices, as they operate across multiple fields of knowledge. As the student cohort will constitute the primary base for collaborative learning, there is an emphasis on peer support at this early stage. This

first semester traces some critical impulses for socially engaged practice that guide students to position their own practice within a historical, ideological, and critical framework.

Concurrently in the first semester, students engage in a module examining developments in theories of education and learning, including behaviourism, constructivism, experiential learning, learning as transformation, dialogic approaches, adult learning and critical thinking. This theoretical foundation is crucial as students begin their first practicum, 100 hours of teaching in an FE context, such as a vocational college, Youthreach or community based training centre. In the past, students engaged in teaching arts-based programmes for those wishing to enter third level, to alternative accredited programmes for young people no longer in the mainstream school system. Modules in teaching and learning encourage students to develop an awareness of the diversity of FET and acquire the skills, knowledge and confidence to respond to changing educational contexts.

## **Semester 2 (ill. 70)**

Students continue their FE teaching practicum for much of semester 2, supported by a module providing key skills and strategies when undertaking teaching and learning in further education settings, including classroom planning processes and methodologies appropriate to the teaching diverse groups of learners.

At the same time, students take a further lecture-based module exploring the values of socially engaged art which aims to equip students with the critical vocabulary and methodological tools required to interrogate how socially engaged art projects result in the production of different types of counter knowledge and experience that challenge the neoliberal discourse of value that increasingly shapes the cultural and educational landscape. This includes an interrogation of socially engaged art in relation to cultural policy, the market, the public realm, the museum and its collection, and the archive. The module is developed around key terms and key questions in these fields.

Students are also supported to situate their practices in relation to local, national and global issues, once again orientating students to a range of community contexts and social challenges, and the role of creative practices in responding to those challenges, exploring why and how different practitioners engage others and act upon ideas. Students are taught how to frame their ideas and create proposals for residency and funding opportunities.

### **Semester 3** (ill. 72)

The second year of the programme starts with a second practicum experience, with each student immersed in a social or community context of their choosing, creating learning opportunities that are situated, complex, inter-disciplinary and relational, and promote students' agency. The choice of experience has varied from student to student, depending on their level of experience, their motivations, interests and learning intentions. For some this opportunity has included assisting on another artist's project. Examples of this included two students working with renowned artist Suzanne Lacy on her 2016 project *The School for Revolutionary Girls* at the Irish Museum of Modern Art, another living and volunteering in *Project Row Houses* in Texas, USA for a week during the summer of 2014. In some cases students may choose to reposition themselves in their current workplace or practice to explore an ongoing thematic interest through a different lens. Others have chosen to establish a new project or enquiry, locating themselves within community or organisational settings or in multiple sites linked thematically. Experiences can then be unpacked and explored in assignments and in a classroom setting with fellow students and staff, in order to better understand complex relational structures, ideas, positionalities and vantage points that influence a social or pedagogical encounter.

The current group of students (2017-19) are currently setting out on their practicum projects, each making relationships with external partners throughout Ireland, to lead creative enquiries exploring themes including LGBTQI youth identity since the historic Irish marriage equality referendum of 2015, increasingly privatised waste management practices, dementia in the elderly and the role of anonymity in addiction services.

Concurrently to their practicum, students are engaged in a module concerned with the creation and delivery of curriculum within the FE sector. Since curricula are contested sites, students engage in a problem based learning approach to devising and changing modules and programmes. This collective experiential approach intends to foster a sense of the complexity associated with pedagogical practice particularly within formal FET contexts. Another module "Spaces for Learning" reflects upon competing traditions, trajectories, and technologies, with the specific intention of transforming understandings of what it means to be an educator and learner in a trans-disciplinary space where socially engaged art and further education intersect. The educational turn in art is examined and students are asked to propose a new space of learning, a real proposal or a utopian idea, a practical solution or an ideological vision. As technology is pervasive and the tools continue

to change, students also engage in a series of workshops where the teaching of technology is embedded within a range of creative exercises, which can be applied to practice.

#### **Semester 4 (ill. 72)**

In the final semester, students undertake a major student-led research project. The research project can be a practice-based project including a written dissertation or it can be a substantive written dissertation based on experience, research and ideas related to socially engaged arts and/or education practice. As a self-initiated piece of research, this module gives students the opportunity to select a specific area of interest and enter a process of action research or lead a case study to enquire into their subject matter in a deeper way. For some students this process will bring together the SEA and FE components of the programme. For others, it will involve the student focusing in on one specific question related to an area of either field. Diverse subjects from 2017 include artist Liz Smith's thesis *The Animal Turn and the Ethics of Collaboration* in which she proposes an ethical framework for engaging animals in socially engaged art practice (ill. 73) and artist and chef Eilish Langton's practice-based research in which she explored the collective development of a community based cob oven as a pedagogical platform.

#### **Public profile of the MA SEA+FE**

The MA is not currently a studio-based programme and there is no requirement for a student and their collaborators to bring their practice into the public domain in any resolved way. Oftentimes this happens beyond the timeline of the programme. One example of this was graduate Louise White's (MA student 2013-15) theatre work *Mother You* (Fringe Festival, 2015) which emerged some months after she completed the programme, as 'a culmination of much of what had been learned'.

The programme has lacked the visibility that is achieved when students individually present work for the annual public NCAD graduate exhibition. However, other devices have been used to position the programme publicly in ways that align to students interests, approaches to practice and stage of practice development such as in 2015, when the graduating group hosted a resource room for socially engaged practice which displayed individual field work, film interviews, extracts from written texts which reflected a dictionary of key concepts for the field (ill. 74) and a large scale group poster drawing together key questions for the field. Students from the graduating class group for 2017 opted alternatively to create an

event presenting their thinking and practices publicly through presentation and conversation.

Other ways that the programme stays visible and contributes to the field of practice, is through partnerships with local, national and international collaborators. In 2016, we became the UK and Ireland hub for the Creative Time Summit, due to our commitment to live streaming the conference annually in Dublin over three years, in collaboration with other Irish partners including Create, the national development agency for collaborative arts in Ireland, Fire Station Artists' Studios, Dublin City Gallery: The Hugh Lane and Fatima Groups United, a community organisation based near the college (ill. 75).

Another key output connected to the programme is the publication series *TransActions – dialogues in transdisciplinary practice*, an international collaboration with Stockyard Institute in Chicago.<sup>13</sup> The series encourages a cross-fertilisation of thoughts and ideas that avoids any easy distinction between theory and practice. The first issue (2015) took Dublin and Chicago as two contemporary urban sites for exploration and explored the physical, geographic and social fabric of the two cities, the publication's strength lying in the divergence of the collection of positions and views presented. Subsequent issues would be developed independently by NCAD or Stockyard Institute and involve further collaborations with diverse organisations, institutions and individuals.

For issue #2 *Field and Academy: Knowledge and counter knowledge in socially engaged art* (2017) (ill. 76), NCAD partnered with Create, the national development agency for collaborative arts in Ireland and Fire Station Artists' Studios, to collectively curate a polyphonic publication on the theme of knowledge and counter knowledge production, connecting academic analyses with artist, activist and educational practices. Importantly, the issue discussed strategies and possibilities in re-thinking and re-formulating how the academy, institution and the field of collaborative/socially engaged art practice relate to each other. Issue #2 was launched at the iJADE international conference *Art and Design as Agent for Change*, hosted at NCAD in November 2017, by USA based artist, writer and educator Gregory Sholette, following a seminar unpacking the themes of the publication, and posing many challenges for the field of socially-engaged art, and the organisational and educational infrastructures that support it.

## What's next?

While there is a belief amongst many staff as to the potential for practices to operate at the intersection of Socially Engaged Art and Further Educa-

<sup>13</sup> See [transactionspublication.com](http://transactionspublication.com). Accessed 9 February 2019.


tion, we have come to recognise that the specificities of this juxtaposition are particularly niche and not fully serving a wider spectrum of creative practitioners concerned with reimagining the social. Staying responsive to the field of socially orientated practice, we are currently developing our third iteration of post-graduate provision for the field, to be managed and taught across multiple schools within the college, to replace the current MA SEA+FE in the coming years. The new MFA intends to attract students from multiple backgrounds who believe in the capacities of art, design and activism to imagine our world differently. What is imagined and what will emerge is a story that can only be told at a later date. To be continued.







# activities



**“...A SUBSTANTIAL  
PORTION OF SOCIALLY  
ENGAGED ART  
PROJECTS EXPLICITLY  
DESCRIBE THEMSELVES  
AS PEDAGOGICAL.”**

# EDUCATION FOR SOCIALLY ENGAGED ART, A MATERIALS AND TECHNIQUES HANDBOOK

(excerpts)<sup>1</sup>

**Pablo Helguera**

*The present texts were written in 2010-2011 at a time when discussions around pedagogy and curatorial practice were very present in contemporary art. A few years prior the phrase “the pedagogical turn in curating” started reverberating online and being used in public forums. In 2009, partially to engage in the discussions around education and contemporary art practice, I organized the conference “Transpedagogy” at the Museum of Modern Art in New York. The present texts tried to look critically both at the notion of “deskilling” and “art-as-education”, trying to make a distinction between conceptual practices that self-identify as education and the actual process of education.*  
Pablo Helguera, December 2018

## **Definitions**

What do we mean when we say “socially engaged art?” As the terminology around this practice is particularly porous, it is necessary to create a provisional definition of the kind of work that will be discussed here.

All art, inasmuch as it is created to be communicated to or experienced by others, is social. Yet to claim that all art is social does not take us very far in understanding the difference between a static work such as a painting and a social interaction that proclaims itself as art—that is, socially engaged art.

We can distinguish a subset of artworks that feature the experience of their own creation as a central element. An action painting is a record of the gestural brushstrokes that produced it, but the act of executing those brushstrokes is not the primary objective of its making (otherwise the painting would not be preserved). A Chinese water painting or a

<sup>1</sup> The excerpts were selected by *microsilions* in Helguera, Pablo, *Education for Socially Engaged Art, A Materials and Techniques Handbook*, New York: Jorge Pinto Books, 2011, pp. 1-8 ; pp. 77-88. The author wrote the introductory note below in December 2018.

mandala, by contrast, is essentially *about* the process of its making, and its eventual disappearance is consistent with its ephemeral identity. Conceptualism introduced the thought process as artwork; the materiality of the artwork is optional.

Socially engaged art falls within the tradition of conceptual process art. But it does not follow that all process-based art is also socially engaged: if this were so, a sculpture by Donald Judd would fall in the same category as, say, a performance by Thomas Hirschhorn. Minimalism, for instance, though conceptual and process based, depends on processes that ensure the removal of the artist from the production—eliminating the “engagement” that is a definitive element of socially engaged art.

While there is no complete agreement as to what constitutes a meaningful interaction or social engagement, what characterizes socially engaged art is its dependence on social intercourse as a factor of its existence.

Socially engaged art, as a category of practice, is still a working construct. In many descriptions, however, it encompasses a genealogy that goes back to the avant-garde and expands significantly during the emergence of Post-Minimalism.<sup>2</sup> The social movements of the 1960s led to greater social engagement in art and the emergence of performance art and installation art, centering on process and site-specificity, which all influence socially engaged art practice today. In previous decades, art based on social interaction has been identified as “relational aesthetics” and “community,” “collaborative,” “participatory,” “dialogic,” and “public” art, among many other titles. (Its redefinitions, like that of other kinds of art, have stemmed from the urge to draw lines between generations and unload historical baggage.) “Social practice” has emerged most prominently in recent publications, symposia, and exhibitions and is the most generally favored term for socially engaged art.

The new term excludes, for the first time, an explicit reference to art-making. Its immediate predecessor, “relational aesthetics,” preserves the term in its parent principle, aesthetics (which, ironically, refers more to traditional values—i.e., beauty—than does “art”). The exclusion of “art” coincides with a growing general discomfort with the connotations of the term. “Social practice” avoids evocations of both the modern role of the artist (as an illuminated visionary) and the postmodern version of the artist (as a self-conscious critical being). Instead the term democratizes the construct, making the artist into an individual whose specialty includes working with society in a professional capacity.

<sup>2</sup> In this book it is not possible (nor is it the goal) to trace a history of socially engaged art; instead I focus mainly on the practice as it exists today, with reference to specific artists, movements, and events that have significantly informed it.

## Between Disciplines

The term “social practice” obscures the discipline from which socially engaged art has emerged (i.e., art). In this way it denotes the critical detachment from other forms of art-making (primarily centered and built on the personality of the artist) that is inherent to socially engaged art, which, almost by definition, is dependent on the involvement of others besides the instigator of the artwork. It also thus raises the question of whether such activity belongs to the field of art at all. This is an important query; art students attracted to this form of art-making often find themselves wondering whether it would be more useful to abandon art altogether and instead become professional community organizers, activists, politicians, ethnographers, or sociologists. Indeed, in addition to sitting uncomfortably between and across these disciplines and downplaying the role of the individual artist, socially engaged art is specifically at odds with the capitalist market infrastructure of the art world: it does not fit well in the traditional collecting practices of contemporary art, and the prevailing cult of the individual artist is problematic for those whose goal is to work with others, generally in collaborative projects with democratic ideals. Many artists look for ways to renounce not only object-making but authorship altogether, in the kind of “stealth” art practice that philosopher Stephen Wright argues for, in which the artist is a secret agent in the real world, with an artistic agenda.<sup>3</sup>

Yet the uncomfortable position of socially engaged art, identified as art yet located between more conventional art forms and the related disciplines of sociology, politics, and the like, is exactly the position it should inhabit. The practice’s direct links to and conflicts with both art and sociology must be overtly declared and the tension addressed, but not resolved. Socially engaged artists can and should challenge the art market in attempts to redefine the notion of authorship, but to do so they must accept and affirm their existence in the realm of art, as artists. And the artist as social practitioner must also make peace with the common accusation that he or she is not an artist but an “amateur” anthropologist, sociologist, etc. Socially engaged art functions by attaching itself to subjects and problems that normally belong to other disciplines, moving them temporarily into a space of ambiguity. It is this temporary snatching away of subjects into the realm of art-making that brings new insights to a particular problem or condition and in turn makes it visible to other disciplines. For this reason,

<sup>3</sup> See “Por un arte clandestino,” the author’s conversation with Stephen Wright in 2006, [pablohelguera.net/2006/04/por-un-arte-clandestino-conversacion-con-stephen-wright-2006/](http://pablohelguera.net/2006/04/por-un-arte-clandestino-conversacion-con-stephen-wright-2006/). Wright later wrote a text based on this exchange, [www.entrepreneur.com/tradejournals/article/153624936\\_2.html](http://www.entrepreneur.com/tradejournals/article/153624936_2.html).

I believe that the best term for this kind of practice is what I have thus far been using as a generic descriptor—that is, “socially engaged art” (or SEA), a term that emerged in the mid-1970s, as it unambiguously acknowledges a connection to the practice of art.<sup>4</sup>

### **Symbolic and Actual Practice**

To understand SEA, an important distinction must be made between two types of art practice: symbolic and actual. As I will show, SEA is an actual, not symbolic, practice.

A few examples:

- Let’s say an artist or group of artists creates an “artist-run school,” proposing a radical new approach to teaching. The project is presented as an art project but also as a functioning school (a relevant example, given the recent emergence of similar projects). The “school,” however, in its course offerings, resembles a regular, if slightly unorthodox, city college. In content and format, the courses are not different in structure from most continuing education courses. Furthermore, the readings and course load encourage self-selectivity by virtue of the avenues through which it is promoted and by offering a sampling that is typical of a specific art world readership, to the point that the students taking the courses are not average adults but rather art students or art-world insiders. It is arguable, therefore, whether the project constitutes a radical approach to education; nor does it risk opening itself up to a public beyond the small sphere of the converted.
- An artist organizes a political rally about a local issue. The project, which is supported by a local arts center in a medium-size city, fails to attract many local residents; only a couple dozen people show up, most of whom work at the arts center. The event is documented on video and presented as part of an exhibition. In truth, can the artist claim to have organized a rally?

These are two examples of works that are politically or socially motivated but act through the *representation* of ideas or issues. These are works that are designed to address social or political issues only in an allegorical, metaphorical, or symbolic level (for example, a painting about social issues is not very different from a public art project that claims to offer a social experience but only does so in a symbolic way such as the ones just described above). The work does not control a social situation in an instrumental and strategic way in order to achieve a specific end.

<sup>4</sup> From this point forward I will use this term to refer to the type of artwork that is the subject of this book.

This distinction is partially based on Jurgen Habermas's work *The Theory of Communicative Action* (1981). In it Habermas argues that social action (an act constructed by the relations between individuals) is more than a mere manipulation of circumstances by an individual to obtain a desired goal (that is, more than just the use of strategic and instrumental reason). He instead favors what he describes as communicative action, a type of social action geared to communication and understanding between individuals that can have a lasting effect on the spheres of politics and culture as a true emancipatory force.

Most artists who produce socially engaged works are interested in creating a kind of collective art that impacts the public sphere in a deep and meaningful way, not in creating a representation—like a theatrical play—of a social issue. Certainly many SEA projects are in tune with the goals of deliberative democracy and discourse ethics, and most believe that art of any kind can't avoid taking a position in current political and social affairs. (The counter-argument is that art is largely a symbolic practice, and as such the impact it has on a society can't be measured directly; but then again, such hypothetical art, as symbolic, would not be considered socially engaged but rather would fall into the other familiar categories, such as installation, video, etc.) It is true that much SEA is composed of simple gestures and actions that may be perceived as symbolic. For example, Paul Ramirez-Jonas's work *Key to the City* (2010) revolved around a symbolic act—giving a person a key as a symbol of the city. Yet although Ramirez-Jonas's contains a symbolic act, it is not symbolic practice but rather communicative action (or “actual” practice)—that is, the symbolic act is part of a meaningful conceptual gesture.<sup>5</sup>

The difference between symbolic and actual practice is not hierarchical; rather, its importance lies in allowing a certain distinction to be made: it would be important, for example, to understand and identify the difference between a project in which I establish a health campaign for children in a war-torn country and a project in which I imagine a health campaign and fabricate documentation of it in Photoshop. Such a fabrication might result in a fascinating work, but it would be a symbolic action, relying on literary and public relations mechanisms to attain verisimilitude and credibility.

To summarize: social interaction occupies a central and inextricable part of any socially engaged artwork. SEA is a hybrid, multi-disciplinary activity that exists somewhere between art and non-art, and its state may be permanently unresolved. SEA depends on actual – not imagined or hypothetical – social action.

<sup>5</sup> Paul Ramirez Jonas's project, produced by Creative Time, took place in New York City in the Summer of 2010.



What will concern us next is how SEA can bring together, impact, and even critique a particular group of people.

## **Transpedagogy**

in this book I have discussed SEA primarily through the lens of pedagogy. For that reason, it is particularly relevant to acknowledge that a substantial portion of SEA projects explicitly describe themselves as pedagogical. In 2006 I proposed the term “Transpedagogy” to refer to projects by artists and collectives that blend educational processes and art-making in works that offer an experience that is clearly different from conventional art academies or formal art education.<sup>6</sup> The term emerged out of the necessity to describe a common denominator in the work of a number of artists that escaped the usual definitions used around participatory art.

In contrast to the discipline of art education, which traditionally focuses on the interpretation of art or teaching art-making skills, in Transpedagogy the pedagogical process is the core of the artwork. Such works create their own autonomous environment, mostly outside of any academic or institutional framework.

It is important to set aside, as I have done in previous sections, the symbolic practices of education and those practices that propose a rethinking of education through art only in theory but not in practice.

Education-as-art projects may appear contradictory through the lens of strict pedagogy. They often aim to democratize viewers, making them partners, participants, or collaborators in the construction of the work, yet also retain the opacity of meaning common in contemporary art vocabularies. It goes against the nature of an artwork to explain itself, and yet this is precisely what educators do in lessons or curriculum – thus the clash of disciplinary goals. In other words, artists, curators, and critics liberally employ the term “pedagogy” when speaking of these kinds of projects, but they are reluctant to subject the work to the standard evaluative structures of education science. Where this dichotomy is accepted, we are contenting ourselves with mimesis or simulacra – we pretend that we use education or pedagogy, but we do not actually use them—returning to the differentiation of symbolic and actual action discussed in previous chapters. When an art project presents itself as a school or a workshop, we must ask what, specifically, is being taught or learned, and how. Conversely, if the experience is meant to be a simulation or illustration of education, it is inappropriate to discuss it as an actual educational project.

<sup>6</sup> See Helguera, “Notes Toward a Transpedagogy,” in *Art, Architecture and Pedagogy: Experiments in Learning*, Ken Erlich, Editor. Los Angeles: Viralnet.net, 2010.

Second, it is necessary to ask whether a project of this nature offers new pedagogical approaches in art. If an educational project purports to critique conventional notions of pedagogy, as it is often claimed or desired, we must ask in what terms this critique is being articulated. This is particularly important, because artists often work from a series of misperceptions around education that prevent the development of truly thoughtful or critical contributions.

The field of education has the misfortune, perhaps well earned, of being represented by the mainstream as restrictive, controlling, and homogenizing. And it is true that there are plenty of places where old-fashioned forms of education still operate, where art history is recitation, where biographical anecdotes are presented as evidence to reveal the meaning of a work, and where educators seem to condescend to, patronize, or infantilize their audience. This is the kind of education that thinker Ivan Illich critiqued in his 1971 book *Deschooling Society*. In it Illich argues for a radical dismantling of the school system in all its institutionalized forms, which he considers an oppressive regime. Forty years after its publication, what was a progressive leftist idea has, ironically, become appealing to neoliberals and the conservative right. The dismantling of the structures of education is today allied with the principles of deregulation and a free market, a disavowal of the civic responsibility to provide learning structures to those who need them the most and a reinforcement of elitism. To turn education into a self-selective process in contemporary art only reinforces the elitist tendencies of the art world.

In reality, education today is fueled by the progressive ideas discussed above, ranging from critical pedagogy and inquiry-based learning to the exploration of creativity in early childhood. For this reason it is important to understand the existing structures of education and to learn how to innovate with them. To critique, for example, the old-fashioned boarding school system of memorization today would be equivalent, in the art world, to mounting a fierce attack on a nineteenth-century art movement; a project that offers an alternative to an old model is in dialogue with the past and not with the future.

Once we set aside these all-too-common pitfalls in SEA's embrace of education, we encounter myriad art projects that engage with pedagogy in a deep and creative way, proposing potentially exciting directions.

I think of the somewhat recent fascination in contemporary art with education as "pedagogy in the expanded field," to adapt Rosalind Krauss's famous description of postmodern sculpture. In the expanded field of pedagogy in art, the practice of education is no longer restricted to its traditional activities, namely art instruction (for artists), connoisseurship

(for art historians and curators), and interpretation (for the general public). Traditional pedagogy fails to recognize three things: first, the creative performativity of the act of education; second, the fact that the collective construction of an art milieu, with artworks and ideas, is a collective construction of knowledge; and third, the fact that knowledge of art does not end in knowing the artwork but is a tool for understanding the world.

Organizations like the Center for Land Use Interpretation, in Los Angeles, which straddle art practice, education, and research, utilize art formats and processes as pedagogical vehicles. The very distancing that some collectives take from art and the blurring of boundaries between disciplines indicate an emerging form of artmaking in which art does not point at itself but instead focuses on the social process of exchange. This is a powerful and positive reenvisioning of education that can only happen in art, as it depends on art's unique patterns of performativity, experience, and exploration of ambiguity.

## **Deskilling**

Assuming that socially engaged art requires a new set of skills and knowledge, art programs engaged in supporting the practice have quickly begun to dismantle the old art school curriculum, which is based on craft and skills—ranging from what remained of the academic model (figure drawing, casting, and the like) to the legacy of the Bauhaus (such as color theory and graphic design). What is replacing it is tenuous at best, and the process often creates a vacuum in which the possibilities are so endless that it can be paralyzing for a beginning practitioner. The social realm is as vast as the human world, and every artistic approach to it requires knowledge that can't be attained in a short period of time. This is, perhaps, the main reason why students often wonder whether an SEA practitioner can be any kind of expert. Disenchanted with poor guidance and with no sense of purpose, students may turn to a social work discipline instead, leaving the conventional tools of art behind. Some believe that it is the future role of art to dissolve into other disciplines; I think such a dissolution would be the product of poor education about what the dialogue between art and the world can be.

The underlying issue is, of course, the crisis of higher education in the visual arts, which involves far more complex problems than what we can address here. I will, however, point out some problems in the traditional curriculum that should be taken into consideration in a discussion about teaching and learning SEA.

In a traditional art school, the emphasis on craft and the subdivision of

departments (sculpture, painting, ceramics, etc.) promotes the development of specialties that each bases its discursivity in a discussion about itself. In this framework, artworks are judged by how they question or push notions intrinsic to the craft, an approach that enters into conflict with the direction Post-Minimalist practices have taken, including SEA. In them, craft is placed at the service of the concept, not the other way around. Furthermore, the promotion of a craft specialty makes it difficult for an artist to achieve a critical distance from his or her work.

The disconnect between art programs and art practice is another problem. In an art school, the school itself is the primary context in which the art will be produced and analyzed. This artificial environment, while necessary and positive in some aspects – such as the social environment it creates for artists of the same generation and interests—too often is not challenging enough or does not provide students with a clear understanding of the world in which professional art activity takes place.<sup>7</sup>

The lack of distance from craft, the use of historical forms of art as the guidelines for future art-making, and the absence of practical experience may inspire an impulse to dispense with historical art disciplines completely and instead give the students an open field in which to play. However, this dismantling, deskilling, or “deschooling” (to use Ivan Illich’s term) soon can become chaotic and aimless. Something must take its place.

It may take years to establish the best way to nourish SEA practices. In this book I have made a case for education processes as the most beneficial tools for furthering the understanding and execution of SEA projects. However, any new art curriculum for SEA needs to be multidisciplinary in its reach and creative in its individual development.

Christine Hill is an artist whose work ranges from small editions to the exploration of social transactions through her project *Volksboutique*. She chairs the new media program at the Bauhaus-Universität Weimar where she has created a course entitled “Skill Set” in which students learn a series of non-art skills for which they also transform our studio/classroom space into a suitable environment for the task. The skills taught have included 50s hair styling, Alexander technique, stenography, and Japanese tea ceremony, amongst many others, as they change every year. While the program retains the idea that artmaking requires technical knowledge, it emphasizes the value that any non-art specialty may bring to the art and

<sup>7</sup> In 2005, I wrote *The Pablo Helguera Manual of Contemporary Art Style* (Tumbona Ediciones, Mexico City) a critique of the social dynamics of the art world. I hoped it would serve as a practical guide for art students in understanding the underlying social system in which art is evaluated and supported. Little effort has been made in schools to prepare art students to engage in the social terms of the art scene and thus lessen the great anxiety of a young artist facing the world at large for the first time.

design practice. In Hill's own words about the objective of the course: "The notion is for them to rely on their own resources (i.e., not to just spend money to recreate something) and [develop the] ability to innovate as designers, and involves a tight enough deadline system so that they are pretty much working non-stop on these installation rotations... like flexing a muscle repeatedly."<sup>8</sup>

The new art school curriculum (or a self-guided program or someone interested in SEA) should contain these four components:

- 1) A comprehensive understanding of the methodological approaches of socially centered disciplines, including sociology, theater, education, ethnography, and communication;
- 2) The possibility of reconstructing and reconfiguring itself according to the needs and interest of the students;
- 3) An experiential approach toward art in the world that offers a stimulating challenge to the student;
- 4) A refunctioned curriculum of art history and art technique, including a history of the way these things have been taught in the past.

Implementing these four components would require a significant rethinking of how curriculum is constructed in a university or art school (particularly the bureaucratic process). As in the Reggio Emilia Approach, the curriculum would not be a monolithic schedule of subjects but the result of an organic exchange between professors and students, in which the former listen to the interests of the latter and use their expertise to construct a pedagogical structure that will serve their needs. Some basic tenets must be maintained, which would form part of the third objective, providing the student with a sense of the real world so that he or she understands that contexts are not always under the artist's control.

It may seem counterintuitive to seek a reintroduction of the traditional components of studio art and art history, and it definitely is contrary to the direction of social practice programs today, which are severing their links to studio programs. Yet that division is, I believe, unnecessary and limiting. As I have argued throughout this book, the disavowal of art in SEA to the extent that it is even possible, at best weakens the practice and brings it closer to simulating other disciplines. If we understand the history of the forms of art, the ideas that fueled them, and the ways these ideas were communicated to others, we can transpose and repurpose them to build more complex, thoughtful, and enduring experiences.

<sup>8</sup> Correspondence with Christine Hill, July 12, 2011.





**“...HORIZONTAL CLASSROOM  
DISCUSSIONS LEADING TO  
THE REDESIGN OF THE STUDY  
MODULE ITSELF...”**

# DEWEY, BEUYS, CAGE, AND THE VULNERABLE YET UTTERLY UNREMARKABLE HERESY OF SOCIALLY ENGAGED ART EDUCATION (SEAE)

Gregory Sholette

Concluding essays are never conclusive, and this is no exception. I will, however, venture some general observations and more specific questions about teaching socially engaged art, beginning with a few excerpts from *Art as Social Action* (ASA):<sup>1</sup>

*"This exercise is based on collaborative decision-making processes mirroring the experiences encountered when forming and working within art and political collectives."*<sup>2</sup>

*"Public Faculty uses strategies to rethink, redefine, and reenter public space through collective action."*<sup>3</sup>

*"This produced a different kind of atmosphere and facilitated other ways of being together in a collectively created space where new forms of learning and sociality could emerge."*<sup>4</sup>

*"The method of 'becoming Zoya' became the theme of the collective performance whereby participants reflected on a principal assignment: from a position of weakness or fear, how does one overcome oneself for the sake of some greater, higher ideal?"*<sup>5</sup>

*"Instead of classifying practices as artistic or not, we followed questions via experimentation to wherever they led."*<sup>6</sup>

<sup>1</sup> This article was originally published as a conclusion to the book *Art as Social Action*, edited by Gregory Sholette, Chloë Bass and Social Practice Queens in 2018.

<sup>2</sup> Dipti Desai and Avram Finkelstein, "NYU Flash Collective," in *Art as Social Action*, eds. Gregory Sholette, Chloë Bass, and Social Practice Queens (New York: Allworth Press, 2018), 149.

<sup>3</sup> Jeanne van Heeswijk and Gabriela Rendón, "Lesson Plan for Public Faculty No. 11," in *ibid*, 245.

<sup>4</sup> Katie Bachler and Scott Berzofsky, "Social Practice Studio," in *ibid*, 40.

<sup>5</sup> Natalia Pershina-Yakimanskaya (Gluklya), Jonathan Brooks Platt, and Sonya Akimova, "Becoming Zoya," in *ibid* 187.

<sup>6</sup> Matthew Friday and Iain Kerr, "SPURSE Lesson Plan," in *ibid*, 171.



These snippets of curricular advice by Dipti Desai and Avram Finkelstein, Jeanne van Heeswijk and her collaborators, the Social Practice Studio, Chto Delat/What is to be done?, and SPURSE could be applied to most, if not all, lesson plans in ASA. But for some readers—as well as students, artists, educators, and members of the public—socially engaged art (SEA) will still remain puzzling. Cooperative self-care projects, participatory community activism, urban and environmental mapping, even political protests performed in public spaces... when did these become art? And how can acts of listening, walking, conversing, cooking, and gardening be related to, or even equated with the well-established history of painting, drawing, sculpture, installation, and other recognized art forms?

For the record, simply assuring someone that this is “social sculpture” does not relieve unease. If we remove the word *art* from the equation bewilderment subsides for some. After all, who would dismiss the sensual pleasure of everyday, nonmarket pursuits, and what scholar would cast doubt on the aesthetic dimension of scientific fieldwork, critical analysis, or academic debate? But for others, it I more effective to do the opposite; as Desai and her students discovered in Washington Square Park, calling something art in a cosmopolitan setting adds both clarity and allure. But it is precisely this ontological and epistemological uncertainty that, I will argue, sooner or later catches up with everyone involved in this field of SEA, especially teachers. It can be a strange and even humbling experience, as I discovered in 2013 while standing before a room of skeptical art students with my coteacher Tom Finkelpearl. Using an open-discussion format we endeavored to impress upon the class that even though SEA looks like a social service activity it is art and worthy of their study. Ultimately they rebelled, generating an imaginative social sculpture all their own that assimilated the two of us “learned pedagogues” into its central performance. (More on this below.)

“Intimate education” is how Chloë Bass describes such encounters,<sup>7</sup> while Grant Kester applies the term “vulnerable receptivity,” believing this affect to be fundamental to all SEA practices, and not just academic study.<sup>8</sup>

<sup>7</sup> Chloë Bass, “Where Who We Are Matters,” in *ibid*, 5.

<sup>8</sup> Kester in fact makes a fairly complex argument in *Conversation Pieces* by first observing that critics Clement Greenberg and Michael Fried advocated that serious art must distance itself from mass culture, including kitsch and advertising. The solution was an embrace of frequently inscrutable artistic practices. But in doing so, all forms of accessible cultural production including community art were grouped into the same category as mass culture and condemned as simplistic, or even complicit, with the manipulative spectacle of consumer society. Kester writes that “this paradigm (in its various permutations) has made it difficult to recognize the potential aesthetic significance of collaborative and dialogical art practices that are accessible without necessarily being simplistic.” Nevertheless, he contends that formalist works do seek to establish an “openness to the natural world” as well as to artistic materials. In this respect, “dialogical artists adopt a similar attitude of vulnerable receptivity in their interactions with collaborators and audience members.” Grant H. Kester, *Conversation Pieces: Community + Communication in Modern Art* (Berkeley: University of California Press, 2008), 13.

Examples abound. Consider Mierle Laderman Ukeles's exemplary late-1970s Touch Sanitation project that brought her into direct physical contact with all 8,500 New York City sanitation workers, or Loraine Leeson and Peter Dunn's collaborative poster campaign fending off gentrification in London's Docklands neighborhood at the same time, or Mel Chin's *Operation Paydirt*, in which typically passive art audience transforms into an investigative team to research and visualize the spread of lead poisoning; and there is Suzanne Lacy's *Between the Door and the Street*, in which she facilitates the gathering of community organizers to publicly reflect on their approaches to organizing, as well as Rick Lowe's *Project Row Houses* in Houston, and his recent Victoria Square Project at Documenta 14 in Athens, Greece, that Lowe says will ultimately become "what people make of it."<sup>9</sup> In each case, these works embody Kester's "openness to the specificity of the external world."<sup>10</sup>

This same vulnerable receptivity carries over into the educational examples in this book, including Bo Zheng's instructions to his "creative media" class in China to "deviate from the norm," and to do so in public, after which his students compared these digressive acts to normative rules of social conduct, or Jaishri Abichandani's South Asian Women's Creative Collective (SAWCC), who collectively denounced male sexual violence and femicide towards women and girls in India by staging a choreographed protest piece in which individual artistic preferences were dissolved into a larger act of solidarity. ASA offers these and other lesson plans in which a given group of stakeholders—artists, students, instructors, community members—are transformed into participatory agents actively shaping and analyzing both the nature and outcome of the learning experience itself. In short, SEAE and SEA share a vulnerable receptivity through collaboration. They also intimately share something else: a fundamental relationship to the theory and practice of *radical pedagogy*.

---

Claire Bishop and Tom Finkelpearl's research convincingly demonstrate that SEA's public practices are grounded in the legacy of radical pedagogy, an unconventional approach to critical learning associated with 1960's counterculture.<sup>11,12</sup> And while this volume references a wide range of challenging, even revolutionary, influences, prominent among them is the pragmatic phi-

<sup>9</sup> Rick Lowe, the Victor Square Project website: [victoriasquareproject.gr/](http://victoriasquareproject.gr/).

<sup>10</sup> Grant H. Kester, *Conversation Pieces: Community + Communication in Modern Art* (Berkeley: University of California Press, 2008).

<sup>11</sup> Claire Bishop, *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship* (London: Verso, 2012).

<sup>12</sup> Tom Finkelpearl, *What We Made: Conversations on Art and Social Cooperation* (Durham, NC: Duke University Press, 2013).

losophy of John Dewey and the artistic pedagogy of Joseph Beuys, two key figures about whom I will have more to say below. ASA contributors also acknowledged directly or indirectly Bertolt Brecht's learning plays (*Lehrstücke*), (Paulo Freire's pedagogy of the oppressed, Augusto Boal's liberatory theater, the Situationist International's urban interventionism, Alan Kaprow's art-life fusion, bell hooks's transgressive teaching methodologies, Henry A. Giroux's performative classroom insurgency, Michel de Certeau's tactics of everyday life, SNCC's freedom curriculum in the Jim Crow South, Black Mountain College's experimental aesthetics, and Stefano Harney and Fred Moten's figure of the subversive intellectual who pilfers knowledge from the academy in order to give it back to the undercommons, like some scholarly Robin Hood or Leonarda Emilia.<sup>13</sup>

If I were to devise a shortlist of SEAE pedagogical operations it would include five steps: participatory curriculum planning, performative research (or art-based research), horizontal classroom discussion, and critical group reflection leading to the redesign of the study module itself. Put differently, SEAE is inherently Socratic and heuristic insofar as a given student, or participant, is encouraged to *learn how to learn*, as opposed to mechanically memorizing facts or artistic techniques. Yet notably, as Jane Jacob points out in her introductory essay, this is an approach Dewey proposed over a hundred years ago. And this also means SEAE appears opposite medium-specific studio art instruction focused primarily on teaching skills such as drawing, painting, sculpting, video, and so forth. But appearances can deceive. As this volume reveals, many SEAE instructors incorporate object-oriented craft techniques into their broader pedagogical objectives, even if these remain subordinated to Dewey's maxim that preparing a student for the future means readingy "all his capacities," rather than turning him *necessarily* into an *artist*.<sup>14</sup>

As different as SEAE appears to be from classic forms of artistic education there is actually a sixth tendency that truly separates this approach to learning from other pedagogical models. Conspicuously demonstrated throughout the preceding lesson plans is student activity that occurs fully outside the classroom. How is this any different from, say, the hard sciences, where fieldwork is essential for gathering data or testing hypotheses? I will argue that the difference is more than just a matter of degree, and represents something profound and far reaching, and very much linked with the puzzling ontological status of SEA and SEAE described above.

<sup>13</sup> Also known as La Carambada, legendary folk hero Leonarda Emilia was a young female *bandida* from the Mexican state of Querétaro who allegedly dressed as a man, killed corrupt government personnel, and distributed stolen money to impoverished campesinos in the 1870s. See Pascale Baker, *Revolutionaries, Rebels and Robbers* (Cardiff, UK: University of Wales, 2016).

<sup>14</sup> John Dewey, "My Pedagogic Creed," in *The Collected Works of John Dewey: Early Works Volume 5: 1895–1898, Essays*, ed. Jo Ann Boydston (Carbondale, Illinois: Southern Illinois University Press, 1986), 86. First published in *School Journal* LIV, (January 1897).

Before elaborating on this let me first say something about the long-standing conflict involving the very presence of art instruction within a university setting.

Those of us teaching art in academia know the drill well: *making* art objects is either too technical to fall under the rubric of liberal studies, or too subjective to be considered a rigorous category of empirically driven inquiry (this remains true whether students produce socially engaged art or paintings, drawings, video, sculpture, and so on). SEAE is no less burdened with this skepticism, yet it still insists on framing its already suspect creative practice within the language of scientific analysis using terms such as *research, experimentation, testing, self-assessment, learning metrics*, and so forth. In this regard, SEAE finds itself in the same storm-tossed pedagogical waters as its European kindred, *Art Practice-as-Research (APR)*.<sup>15</sup> And, not surprisingly, there is a level of institutional suspicion directed at both SEAE and APR, so much so that it can make acquiring research monies, or sometimes even gaining academic promotion, challenging (to be diplomatic).

But SEAE's pedagogical misdeeds go further. Not only does it frequently formulate research methods *in collaboration with the very same subjects who constitute its alleged field of investigation*, thus violating traditional notions of scholarly objectivity, but SEAE simultaneously, and some would say, seditiously, shares actual material assets –university research funds, technical resources, the enthusiastic labor of students and faculty—with the communities, inmates, single mothers, homeless people, and activist campaigns that it is supposed to be treating as its object of inquiry.<sup>16</sup> Ultimately, therefore, what most differentiates SEAE from other modes of artistic learning, and most other forms of pedagogy, is the degree to which normative boundaries separating the type of learning that takes place in a school, and that which happens outside, in the *real world*, are not merely blurred, but aggressively, even gleefully, deconstructed (though of course SEAE softens its heresy some by generating the mandatory white papers and diagnostics all institutions lust after, and social practice students are no less obliged to leap through bureaucratic hoops in order to graduate).

It's almost as if no meaningful distinction were any longer possible between pedagogical spaces and life spaces, between art and life, and this

<sup>15</sup> Henk Borgdorff, *The Conflict of the Faculties: Perspectives on Artistic Research and Academia* (Netherlands: Leiden University Press, 2016).

<sup>16</sup> Within academia, SEAE is not unlike the anthropological approach of Michael T. Taussig who even calls his research methods *fictricism* insofar as they blend "fiction, ethnographic observation, archival history, literary theory and memoir." See Emily Eakin, "Anthropology's Alternative Radical," *New York Times*, April 21, 2001, [www.nytimes.com/2001/04/21/arts/anthropology-s-alternative-radical.html](http://www.nytimes.com/2001/04/21/arts/anthropology-s-alternative-radical.html).

sentiment also rings weirdly true across our entire culture today, bottom to top, an impression I will return to and try to clarify in my conclusion. Now, however, let me look at this question of SEAE's odd superimposition of everydayness and heterodoxy from a more historical perspective.

---

From a certain historical perspective, SEAE could be described as simply the latest iteration of a much older academic dispute between those who teach art as a medium-specific process of individual expression (think of Hans Hoffman, christened by Clement Greenberg as “the fountainhead” of abstract expressionism, and mentor to such painters as Lee Krasner and Larry Rivers<sup>17</sup>), versus those who believe artistic learning is rooted in experimentation, transdisciplinarity, and self-reflexive design (consider the German Bauhaus and Russian Vkhutemas in the 1920s, or Mountain College in North Carolina between 1933 and 1957). Closely related to this second type of cultural pedagogy is the conviction that studying art is integral to developing a well-rounded, democratic citizenry, a conviction that dates back to American progressives like John Cotton Dana who established the populist education-oriented Newark Museum, and of course Dewey, founder of the Laboratory School in Chicago.<sup>18</sup>

As Mary Jane Jacob put it earlier in this volume, teachers and practitioners of SEAE should come to recognize a similar pedagogy has a longer genealogy than typically assumed. She proposes rereading Dewey, who, as early as 1897, asserted that “school is primarily a social institution” and “education being a social process, the school is simply that form of community life in which all those agencies [powers, interests, and habits] are concentrated.”<sup>19</sup> (Notably, this integration of the social and cultural with other areas of education is at odds with the compartmentalized academic world many of us teach in today as described above.) In the 1960s, Dewey's pragmatic ideals flowed into the educational philosophy of the Freedom Schools in the segregated US South, and another decade later, they reemerged in transfigured form when Joseph Beuys cofounded the Free International University for Creativity and Interdisciplinary Research (FIU) in Düsseldorf in 1974 as a protest against the official local art academy, which had just fired him. And it is here, I will argue, where SEAE's

<sup>17</sup> Cited from a 1955 review entitled “Introduction to an Exhibition of Hans Hofmann,” in *Clement Greenberg: The Collected Essays and Criticism, Volume 3*, ed. John O'Brian (Chicago: University of Chicago Press, 1993), 240.

<sup>18</sup> Carol G. Duncan, *A Matter of Class: John Cotton Dana, Progressive Reform, and the Newark Museum* (Pittsburgh: Periscope Publishers, 2010).

<sup>19</sup> Mary Jane Jacob, “Pedagogy as Art,” in *Art as Social Action*, eds. Gregory Sholette, Chloë Bass, and Social Practice Queens (New York: Allworth Press, 2018), 10. See also Dewey, 86.

uncanny ontological status first takes shape.

Though not a scholar of either Dewey or Beuys, I believe something shifted in the 1970s, especially towards the decade's end as the radical energy of May 1968 began to falter, something that transformed the idea of aesthetic pedagogy conceived as an essential ingredient for a healthy democratic society into a constituent of individual emancipation. Yes, certainly, Dewey sounds like Beuys when he insists that all students should be trained through "a process of living and not a preparation for future living."<sup>20</sup> But Dewey the pragmatist philosopher also maintained that the institution known as school "should simplify existing social life; should reduce it, as it were, to an embryonic form."<sup>21</sup> This may seem like splitting hairs, but Dewey's version of academia as a protected micro-society—one in which educational guidance is provided by dedicated pedagogues (such as Dewey himself)—still is organized around a concrete institution complete with faculty, students, and rules.

By contrast, Beuys wryly appropriated established pedagogical tools and practices, treating blackboards, didactic lectures, educational symposia, and other classroom accessories as artistic material and media for his installations and performances. The resulting collapse of art and education is like a Surrealist collage conjoining Beuys the artist and Beuys the teacher, much as he also montaged Beuys the artist with shaman, and Beuys the artist with political activist by cofounding both the German Student and Green Parties in 1967 and 1980 respectively. Despite these multiple ironic *détournements*, however, the FIU aimed to transform "students" into true artistic beings. After all, Beuys was himself the program's very archetype who, as Jen Delos Reyes tells us, "challenged institutional conventions by directly incorporating his practice into his teaching,"<sup>22</sup> or, as Bishop confirms, Beuys asserted that being a teacher "is my greatest work of art."<sup>23</sup>

This all fits neatly into the anti-institutional and anti-authoritarian zeitgeist of the late 1960s and early 1970s, when the status quo, including traditional trade unions and prevailing Left parties, came face-to-face with an unprecedented historical revolt. Students and workers went on wildcat strikes and carried out increasingly militant confrontations with police, authorities, and government institutions in hopes of not simply reforming a broken liberal welfare state, but sweeping it away. As theorist Paolo Virno argues, "It is not difficult to recognize communist inspiration and orienta-

<sup>20</sup> Dewey, 87.

<sup>21</sup> Ibid.

<sup>22</sup> Jen Delos Reyes, "Why Socially Engaged Art Can't Be Taught," in *Art as Social Action*, eds. Gregory Sholette, Chloë Bass, and Social Practice Queens (New York: Allworth Press, 2018), 200.

<sup>23</sup> Bishop, 243.

tion in the failed revolution of the 1960's and 1970's."<sup>24</sup> Virno's reference to a mass communist imaginary is exactly opposite the centralized state model of Lenin, drawing instead on Italy's autonomist Marxist tradition and upon Situationist slogans as "never work"; "live without dead time"; and "be realistic, demand the impossible!"<sup>25</sup> But then the uprising ended. Instead of realizing its radical emancipatory aspirations at the level of the state or society, the historical failure of 1968 led to our consumption-driven "creative economy"<sup>26</sup> that simultaneously exploits and gratifies basic biopolitical desires as long as one has the necessary cash or, more precisely, credit ready at hand. As McKenzie Wark puts it with regard to "Bifo" Berardi's theories, "Before 1977, desire was located outside of capital; after, desire mean selfrealization through work."<sup>27</sup>

In short, while Beuys's educational approach sought to free individuals from every oppressive authority, including the state, but also the academy, Dewey's theory pivoted on the belief that the state must take responsibility for education if democracy is to thrive. Now, I am not implying that Beuys was either a communist provocateur or an agent of neoliberalism *avant la lettre*, any more than Dewey was a closet conservative. Rather, both men's pedagogical ideas set out to liberate our imagination, as much as our being in the world. What I am focusing on instead is the degree to which larger social, political, an economic forces mold the contour of even the most progressive intentions. In the gap between Dewey's pragmatist defense of education as collective self-representation, and Beuys's idea of education as autonomous self-realization, a significant political ramification emerges for SEA, SEAE, and contemporary art and society more broadly. Nonetheless, it is Beuys's anarchoeducational pastiche whose influence persists, but for better and worse assimilated today through the lens of enterprise culture and its society of highly individualized risk. Its impact is visible within SEAE, but also in a range of twenty-first-century informal educational experiments, including Charles Esche's former Proto-Academy in Edinburgh, Bruce High's Quality Foundation in Brooklyn, Jim Duignan's Stockyard Institute in Chicago, Home Workspace in Beirut, and even Tania Bruguera's former Cátedra Arte de Conducta in Havana or Marina Naprushkina's multipurpose refugee center New Neighborhood Moabit in Berlin that she has explicitly labeled an "artificial institution."<sup>28</sup> These

<sup>24</sup> Paolo Virno, *A Grammar of the Multitude* (MIT Press, 2004), 110–111.

<sup>25</sup> *Ibid.*

<sup>26</sup> *Ibid.*

<sup>27</sup> Wark is discussing the ideas of "Bifo" Berardi on the website Public Seminar, June 5, 2015: [www.publicseminar.org/2015/06/franco-bifo-berardi/#.WabX-tN96rx](http://www.publicseminar.org/2015/06/franco-bifo-berardi/#.WabX-tN96rx).

<sup>28</sup> These projects are further discussed in Gregory Sholette, "From Proto-Academy to Home Workspace Beirut," *I Future Imperfect: Contemporary Art Practices and Cultural Institutions in the Middle East*, ed. Anthony Downe (Berlin: Sternberg Press, 2016), 190–204.

community building and alternative learning projects celebrate a high degree of autonomy from state support structures, which is not a criticism because these endeavors are important and often necessary at a local level. Still, there is a catch, and one that we must grapple with now that the very concept of the democratic state is in radical free fall.

---

Drilling down into history a bit further I see a noteworthy and illuminating precedent to these pedagogical differences in the conflict between Joseph Albers and John Cage at Black Mountain College in the late 1940s and early 1950s, and it is worth a short detour to consider this. Albers was a strong proponent of Dewey who understood art to be the experimental arm of culture. As historian Eva Díaz tells us, for Albers's art served society by developing "better forms" as "the precondition of cultural production and progress."<sup>29</sup> Studying art is like doing research and development that is later incorporated into actual real-world experience. Cage, on the other hand, understood creative experimentation quite differently by championing not contemplative design, but uncertainty, disorder and disruption. He introduced chance operations into music by rolling a pair of dice or casting I Ching sticks and letting the outcome guide his compositions. Before long Cage antagonized Albers and other Black Mountain College faculty when in 1952 he recruited "faculty and students to perform short, time scripts, resulting in many unrelated events scattered throughout the performance space."<sup>30</sup> The result was *Theater Piece no. 1*, or simply the *Happening*, in which solitary overlapping actions unfolded, seemingly without order or logic, much as we encounter contemporary life as a fragmented, even alienating experience. Whether this was neo-Dadaism or ultrarealism, the composer nevertheless cast doubt on Albers's Deweyan faith that art is a testable medium for improving society through aesthetic research and design. Cage later undermined the very notion of the academy itself when he famously goaded an audience in Germany with the Zen-like query, "Which is more musical, a truck passing by a factory or a truck passing by a music school?"<sup>31</sup>

The discomfort generated by Cage's intentionally interventionist educational aesthetic echoed through a seminar I cotaught with Tom Finkelpaul for Social Practice Queens in fall 2013 called *Participatory Art and Social Action*. The premise was simple: an increasing numbers of artists, curators,

<sup>29</sup> Eva Díaz, *The Experimenters: Chance and Design at Black Mountain College* (Chicago: University of Chicago Press, 2014).

<sup>30</sup> Díaz, 7.

<sup>31</sup> Cited in Edward Morris, "Three Thousand Seven Hundred Forty-Seven Words about John Cage," *Notes*, vol. 23, no. 3 (1967): 472. doi: 10.2307/895075.



and critics are turning their energies towards a new type of participatory art activism, and therefore students should engage in research about this phenomenon. Graduate and undergraduate participants were read work by or about Rick Lowe, Tania Bruguera, Martha Rosler, Teddy Cruz, Marisa Jahn, Stephen Wright, Claire Bishop, and Nato Thompson, as well as excerpts from our own writings.<sup>32</sup> However, it soon became apparent that for most of these studiobased art students, SEA was an entirely new paradigm, and after a few weeks of presentations, readings, and discussions the class broke into smaller research groups focusing on such questions as the following:

– *“Is there a social practice art aesthetic or form or repertoire of forms specific to this kind of work?”*

– *“Is social practice art radically opposed to mainstream art and culture?”*

– *“How does social practice art differentiate itself from social services?”*

It was this last question that most vexed and amused the class, ultimately leading them to stage a mock trial at the end of the fifteen-week semester, in which Finkelppearl and I were respectfully cross examined. At one point the *prosecutors* presented us with the following thought experiment:

Explain to the jury exactly what significant difference exists between, on one hand, a project in which artists, working out of a moving truck adorned with a logo indicating that it is an art project, operate social services like babysitting or assisting with predatory landlords; and, on the other, the very same service that is run by a group of community activist volunteers? Does it come down to a question of which institution provides funding: an arts agency or some municipal social service organization?<sup>33</sup>

Our expert testimony began to derail as us *learned* instructors scrambled for logical clarification. Meanwhile, our students rejoiced in their intoxicating self-emancipation from the authority of experts as our prayers to Dewey went unanswered. I could almost hear Joseph Beuys and John Cage chortling from the shadows.

<sup>32</sup> Also included were a few of our own writings and the full bibliography can be found here: [www.sholette seminars.com/new-forms-2013-readings-and-resources/](http://www.sholette seminars.com/new-forms-2013-readings-and-resources/).

<sup>33</sup> I am paraphrasing from memory here, and also wish to note that the class discussed Marisa Jahn’s Nanny Van (2014–ongoing), and the Austrian collective *WochenKlausur*’s mobile medical clinic for homeless people (1993), thus providing two SEA examples that may have inspired their prosecutorial rebellion.

Traditional education fails, Dewey contended, because it neglects the “fundamental principle of the school as a form of community life,”<sup>34</sup> though I doubt that the pragmatist philosopher envisioned circumstances quite like the present-day world of contemporary art in which the relationship between school and society, between reality and fiction, between culture and politics have more or less become a single continuous surface, not unlike a Möbius strip. To recognize the degree to which an ambient aesthetic spectacularity now deliriously saturates all aspects of our experience we need only mention “fake news,” or refer to the weird mimicry between the current White House administration and certain television shows including *House of Cards* or *Saturday Night Live*; or we can point to the protest art organized by the *1,000 Gestalten* collective in Hamburg, Germany, who choreographed hordes of ashen-covered zombies in a cinematic public pageant to protest the 2017 G20 summit.

It is this strange state of looping and doubling that contemporary art, including SAE, operates within, though not necessarily by choice, but by circumstance. Which may be why the *Pedagogy Group* astutely cautions about the danger of SEAE programs defining a “new autonomous sphere” as socially engaged artists “stand apart from social practices created in everyday community and movement making,” thus substituting cultural activism for political work in the real world.<sup>35</sup> As important as it is to heed this warning, I sense that this apprehension is itself a symptom of the broader sociopolitical, historical, and pedagogical subsumption whereby art conceived as a reflection upon reality is taken as that reality, tout court. One can hear the strain of this entangled conundrum in a statement made by several young artists from Los Angeles struggling with their role in gentrification.

We write in hopes that more artists will finally break with their sense of exceptionalism and consider their roles in gentrification. We recognize that art is an industry with a structural reality that must be acknowledged in order for artists to challenge their complicity in the displacement of

<sup>34</sup> “I believe that much of present education fails because it neglects this fundamental principle of the school as a form of community life. It conceives the school as a place where certain information is to be given, where certain lessons are to be learned, or where certain habits are to be formed. The value of these is conceived as lying largely in the remote future; the child must do these things for the sake of something else he is to do; they are mere preparation. As a result they do not become a part of the life experience of the child and so are not truly educative.” John Dewey, “My Pedagogic Creed,” in *The Collected Works of John Dewey: Early Works Volume 5: 1895–1898, Essays*, ed. Jo Ann Boydston (Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 1986), 95. First published in *School Journal* LIV, (January 1897): 80.

<sup>35</sup> The Pedagogy Group, “Toward a Social Practice Pedagogy,” in *Art as Social Action*, eds. Gregory Sholette, Chloë Bass, and Social Practice Queens (New York: Allworth Press, 2018), 75–86.

long-term residents in low-income and working class neighborhoods and fight against this.<sup>36</sup>

We have entered the time and space of the “uncanny present,” writes political scientist Rebecca Bryant, a present unfamiliar in its very *presentness*,<sup>37</sup> or, as Wark summarizes with reference to Jodi Dean’s theory of “Communicative Capitalism,”

*Communicative capitalism relies on repetition, on suspending narrative, identity, and norms. Framed in those terms, the problem then is to create the possibility of breaking out of the endless short loops of drive. But if anything the tendency is in the other direction. After blogging came Facebook, Twitter, Instagram and Snapchat, driving even further into repetition. The culture industries gave way to what I call the vulture industries.*<sup>38</sup>

Of course, Beuys was correct, everyone *is* an artist, though I suspect the current materialization of his proposition within the so-called creative economy has much more to do with the needs of neoliberal capital than with those of an artist in a felt suit and hat. Still, as Bishop asserts, the German postwar artist remains simply “the best-known point of reference for contemporary artists’ engagement with experimental pedagogy.”<sup>39,40</sup> It is also fair to say that Beuys’s artistic patrimony above all now provide the groundwork for the growing appeal of SEA and SEAE within both mainstream art and academic circles, with all of the resources and complications that brings with it.

Nonetheless, what is missing from the experience of the uncanny present in general is that discernible moment of alienation between subject and object, learning and doing, metaphor and thing, the very ground of both artistic study and social critique. The only point of rupture visible today is that flash of recognition when we discover which tiny minority of artists truly succeeds, and which remains structurally locked within the dark matter of our bare art

<sup>36</sup> An Artists’ Guide to Not Being Complicit with Gentrification: [hyperallergic.com/385176/an-artists-guide-to-not-being-complicit-with-gentrification/](http://hyperallergic.com/385176/an-artists-guide-to-not-being-complicit-with-gentrification/).

<sup>37</sup> Rebecca Bryant, “On Critical Times: Return, Repetition, and the Uncanny Present,” *History and Anthropology* 27, no. 1 (2016): 27.

<sup>38</sup> McKenzie Wark, “Communicative Capitalism,” *Public Seminar*, March 23, 2015, [www.publicseminar.org/2015/03/communicative-capitalism/#.WabfL9N96rw](http://www.publicseminar.org/2015/03/communicative-capitalism/#.WabfL9N96rw).

<sup>39</sup> May 1968 Graffiti from the Bureau of Public Secrets website: [www.bopsecrets.org/CF/graffiti.htm](http://www.bopsecrets.org/CF/graffiti.htm).

<sup>40</sup> “For all of these artists, education was—or continues to be—a central concern in their work. It is Joseph Beuys, however, who remains the best-known point of reference for contemporary artists’ engagement with experimental pedagogy; in 1969 he claimed that ‘to be a teacher is my greatest work of art.’” Claire Bishop, *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship* (London: Verso, 2012), 343.

world.<sup>41</sup> And finally a response to my initial question is glimpsed: SEAE is simultaneously heretical and humble, strange and utterly familiar because it embodies the asymmetrical, uncanny present of our twenty-first-century reality in a singular fashion, call it a pedagogical uncanny, leaving us with one Dewey-inspired question left to pose: how do we go about learning how to live, make art, and engage in social action and community building when the world around us is in free fall? However preliminary and partial, I believe the preceding pages offer readers an impressive compendium of imaginative endeavors and practical experiments that take the vulnerable, yet utterly unremarkable, heresy of socially engaged art education as their point of departure.

---

As if in a dream, I hear John Cage's noisy truck rumbling over and over; only, by now the music school's oboists, sax players, and drummers have stolen the tires off it, perhaps using them to build barricades, or maybe exchanging them for weed off campus, who knows, and yet either way, the truck strangely keeps idling, its engine refusing to give up, so that its clamor, the very same din that once interrupted student rehearsals, is now fully part and parcel of the academy's basic educational experience, disappearing within the architecture of the campus, like the ambient unnerving white noise in Don DeLillo's novel of the same name.<sup>42</sup>

<sup>41</sup> "What if this surfeit of invisible producers demanded economic justice? This appears to be the tactic of Working Artists and the Greater Economy (WAGE) and others seeking exhibition fees for artists. Or, contrarily, what if the majority of artists simply decided not to participate in the art world, perhaps following Stephen Wright's sardonic suggestion that contemporary art is seeking to break away from itself, a process that even generates a new area of study he calls escapology. Who would be left in that case to teach art, fabricate projects, subsidize museums and conferences and industry journals? Where would the art world's hierarchies and value production be in that situation? Even more terrifying, to echo a question raised by Carol Duncan some three decades ago, what if the majority of those whose creative potential has never even been tapped by the system were to suddenly be illuminated within it as a bare art world sweeps into view that vast surplus army of dark matter creativity? What was previously (and perhaps in some cases as we shall see, thankfully) hidden from sight now becomes painfully manifest in the bare art world." Gregory Sholette, *Delirium and Resistance: Activist Art and the Crisis of Capitalism* (London: Pluto Press, 2017), 76.

<sup>42</sup> Don DeLillo, *White Noise* (New York: Viking Press, 1985).

## SUGGESTED BIBLIOGRAPHY

**Bergman, A. and Alejandra Salinas.** *Forms of Education: Couldn't Get a Sense of It.* New York: Inca Press, 2016.

**Berry, I. Tim Rollins and K.O.S.** *A History.* Cambridge, MA: MIT Press, 2009.

**Bishop, Claire.** *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship*. London: Verso, 2012.

**Finkelpearl, Tom.** *What We Made: Conversations on Art and Social Cooperation*. Durham, NC: Duke University Press, 2013.

**Fletcher, Harrell, Sandy Sampson, Eric Steen,** et al. "It Can Change as We Go Along': Social Practice in the Academy and the Community, *Art Journal* 67, no. 4 (2008): 92–112.

**Freire, Paulo.** *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Bloomsbury Academic, 2000.

**Helguera, Pablo.** *Education for Socially Engaged Art: A Materials and Techniques Handbook*. New York: Jorge Pinto Books, 2011.

**Jakobsen, J.** "The Pedagogy of Negating the Institution." *MUTE*, November 14, 2013. [www.metamute.org/editorial/articles/pedagogy-negating-institution](http://www.metamute.org/editorial/articles/pedagogy-negating-institution).

**McKee, Yates.** *Strike Art: Contemporary Art and the Post-Occupy Condition*. London: Verso, 2016.

**Miles, M.** "Art, Theory and Education after the Crash." In *Intersections: Practices of Curating Education and Theory*,

edited by A. Harutyunyan, 18–32. Armenia: AICA-Armenia, Institute of Contemporary Art, 2011.

**Mirzoeff, Nicholas.** "Anarchy in the Ruins: Dreaming the Experimental University." In *The Interventionists: Users' Manual for the Creative Disruption of Everyday Life*, edited by Nato Thompson and Greg Sholette, 143–146. North Adams, MA: Massachusetts Museum of Contemporary Art, 2004.

**New Museum.** *Rethinking Contemporary Art and Multicultural Education*. 2nd ed. New York: Routledge 2010.

**Podesva, K. L.** "A Pedagogical Turn: Brief Notes on Education as Art." *Filip* 6, Summer (2007). [fillip.ca/content/a-pedagogical-turn](http://fillip.ca/content/a-pedagogical-turn).

**Purves, Ted, and Shane Aslan Selzer, eds.** *What We Want Is Free: Critical Exchanges in Recent Art* 2nd ed. New York: State University of New York, 2014.

**Quinn, Therese, John Ploof, and Lisa Hochtritt.** *Art and Social Justice Education: Culture as Commons* New York: Routledge, 2012.

**Siepen, N., and Åsa Sonjasdotter.** "Learning by Doing: Reflections on Setting

Up a New Art Academy." *e-flux Journal* (2010). [www.e-flux.com/journal/14/61309/learning-by-doing-reflections-on-setting-up-a-new-art-academy/](http://www.e-flux.com/journal/14/61309/learning-by-doing-reflections-on-setting-up-a-new-art-academy/)

**Singerman, H.** *Art Subjects: Making Artists in the American University*. Berkeley: University of California Press, 1999.

**Vandeputte, T., and Tim Ivison, eds.** *Contestations: Learning from Critical Experiments in Education*. London: Bedford Press, 2013.

**Wark, McKenzie.** *General Intellects: Twenty-Five Thinkers for the Twenty-First Century*. London: Verso, 2017.

## REMERCIEMENTS

*microsillons* remercie la HEAD – Genève, Haute école d’art et de design, et son directeur Jean-Pierre Greff, ainsi que les Fondations Edmond de Rothschild et la Ville de Vernier.

Le collectif éditorial tient aussi à adresser sa gratitude aux auteur·trice·s des quatre programmes d’études invités pour la générosité de leurs réflexions, à Pablo Helguera et Greg Sholette pour avoir accepté la réédition et traduction de leurs textes, aux traducteur·trice·s pour leur travail remarquable, à Stéphane Hernandez pour son enthousiasme et son attention, ainsi qu’à Charlotte Laubard pour ses conseils.

Un chaleureux merci encore à Mathilde Chénin pour son implication attentive dans ce projet, à Claude-Hubert Tatot pour le mentorat de plusieurs projets aux Libellules, ainsi qu’à Camille Dumond et Fanny Bénichou pour leur assistance.

Pour terminer, *microsillons* tient à exprimer sa reconnaissance à tou·te·s les étudiant·e·s et alumni·e·s du master TRANS– pour avoir su répondre avec intelligence et énergie aux défis posés par le développement de pratiques artistiques socialement engagées dans le quartier des Libellules.

Cette publication a été rendue possible grâce aux Fondations Edmond de Rothschild et à la Ville de Vernier.

**AUTEUR·TRICE·S :**

–

**MFA Art and Social Practice,  
Portland State University**  
Harrell Fletcher, Michael  
Brown, Spencer Byrne-Seres,  
Anke Schüttler, Roshani  
Thakore, Xi Jie Ng (Salty)  
en dialogue avec J Barclay,  
Justin Fincannon, Ben Hall,  
Larry Loftin, Joey Lucero,  
Philip Odom, Guy Snook,  
Ben Turanski et Michael  
Bernard Stevenson Jr.

–

**Institut für Kunst im Kontext,  
Universität der Künste Berlin**  
Claudia Hummel, Kristina  
Leko, Julia Herfurth  
et Natalie Obert

–

**MACBA's Independent Studies  
Program, Barcelona**  
Pablo Martínez et Lucía  
Egaña Rojas, avec Benzo,  
Julieta Obiols, Javiera  
Pizarro et Diego Posada

–

**Master TRANS–,  
HEAD – Genève**  
microsillons

–

**MA Socially Engaged Art and  
Further Education, NCAD, Dublin**  
Fiona Whelan

**Auteurs des textes réédités**

**et traduits :**

Pablo Helguera  
Gregory Sholette

**Direction éditoriale :**

*microsillons*

(Marianne Guarino-Huet  
et Olivier Desvoignes)

**Coordination éditoriale :**

Mathilde Chénin

**Traductions :**

Virginie Bobin, Alexis Hyman  
Wolff et Eric Rosencrantz

**Conception graphique :**

Stéphane Hernandez

**Relecteurs·trices :**

Odette Lepage (français)  
Rachel Henri (anglais)

© HEAD – Genève, Haute école d'art et de design  
/ Les presses du réel, 2019

[www.hesge.ch/head/formations-recherche/  
master-en-arts-visuels-trans-art-education-  
engagement](http://www.hesge.ch/head/formations-recherche/master-en-arts-visuels-trans-art-education-engagement)

[microsillons.head@hesge.ch](mailto:microsillons.head@hesge.ch)

Isbn : 978-2-940510-35-1

Imprimé à 1200 exemplaires par Musumeci SpA,  
à Quart (Italie) en mars 2019.

Prix: 25 € / 30 CHF

– **HEAD**  
**Genève**

**Hes·SO** // GENÈVE  
Haute école spécialisée  
de Suisse occidentale



