GUIDER?

Ce pouvoir est un pouvoir d'origine religieuse, c'est celui qui prétend conduire et diriger les hommes tout au long de leur vie (…), un pouvoir qui consiste à vouloir prendre en charge l'existence des hommes dans leur détail et dans leur déroulement depuis leur naissance et jusqu'à la mort, et cela pour les contraindre à une certaine manière de se comporter, à faire leur salut. C'est ce qu'on pourrait appeler le pouvoir pastoral. Étymologiquement (…) le pouvoir pastoral est le pouvoir que le berger exerce sur son troupeau.

Le pasteur chrétien enseigne (…) Il enseigne la vérité, il enseigne l'écriture, il enseigne la morale, il enseigne les commandements de Dieu et les commandements de l'Église.

Michel Foucault
« Dits et écrits III »
1976—1979

Jacotot est en 1818 un professeur français émigré aux Pays-Bas. Ses étudiants hollandais veulent apprendre le français mais lui ne connaît pas le hollandais. Il ne dispose que d'une version bilingue du Télémaque de Fénelon et se résout à leur demander d'apprendre le français en s'aidant de la traduction. (…) Or, il est très surpris par la qualité de leurs travaux (…) Le processus d'apprentissage n'est pas un processus de remplacement de l'ignorance de l'élève par le savoir du maître, mais de développement du savoir de l'élève lui-même.

Jacques Rancière
« Entretien avec Anne Lamalle et Guy Dreux à propos du Maître ignorant »
2004

Quel est le rôle et la position de l'enseignant envers l'apprenant ? Se doit-il d'être qu'un facilitateur, un accompagnateur ? Un maître peut-il guider ou accompagner ses étudiants dans l'apprentissage de quelque chose que lui-même ignore, comme Jacotot le soutenait ?

Dans son analyse du pouvoir pastoral, Michel Foucault a montré comment la chrétienté a généralisé une nouvelle manière de gouverner, par l'application du pouvoir pastoral. Le berger, le guide, dirige un troupeau d'individus dont il veut le bien. Pour arriver à ses fins, il joue notamment un rôle d'enseignant. Aujourd'hui encore, même si le pastoralisme s'est transformé, on continue d'associer la figure de l'enseignant à celle du guide. L'artiste, en développant des stratégies pédagogiques, est-il contraint lui aussi d'être celui qui montre la voie à suivre, ou est-il en mesure de développer des modèles d'enseignement plus horizontaux ?

Chacun à leur manière, les travaux de Joseph Beuys, de Thomas Hirschhorn ou de Oda Projesi soulèvent la question du rôle de l'artiste comme guide. Beuys présentait son université libre comme une remise en cause des structures de pouvoir des institutions artistiques, tout en y jouant lui-même, de manière paradoxale, le rôle d'un leader charismatique, voire d'un chaman, figure centrale de son œuvre. Hirschhorn, lorsqu'il mène des projets collaboratifs, insiste sur la notion de collégialité et n'hésite pas à se mettre momentanément en retrait pour offrir une plus grande visibilité aux personnes impliquées. Il dirige cependant les participants dans la réalisation de projets qu'il conçoit seul et qu'il signe de sa main. Oda Projesi, suivant un autre « modus operandi », tente d'ouvrir des espaces d'échange dans lesquels la conception même de ses projets puisse être partagée, et dans lesquels des initiatives extérieures au collectif puissent se développer.

JOSEPH BEUYS

Il faut en finir avec le concept isolé d'éducation de l'art et l'élément artistique doit prendre corps dans chaque sujet, que ce soit la langue maternelle, la géographie, les mathématiques ou la gymnastique. Je plaide pour que l'on réalise graduellement qu'il n'y a pas d'autre option qu'une éducation artistique des gens. Seule cette éducation artistique offre une base solide pour une société efficace.

Joseph Beuys
« Not Just a Few Are Called But Everyone »
1972

Tout au long de sa carrière, Joseph Beuys a mêlé son travail artistique avec sa biographie et a fait de son activité d'enseignant ou de ses prises de position politiques des « sculptures sociales ». Il déclara notamment « être un enseignant est ma plus importante œuvre d'art ». Professeur à l'Académie des Beaux-Arts de Düsseldorf, il sera licencié en 1972 pour avoir ouvert son cours à tous les étudiants désirant y participer, plaidant pour une éducation gratuite et ouverte. Il encouragera toute une série de protestations des étudiants suite à son licenciement.

FREE INTERNATIONAL UNIVERSITY
1974—1986

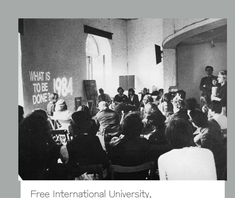
En 1973, Joseph Beuys et l'auteur Heinrich Böll écrivent un manifeste pour une Free International University for Creativity and Interdisciplinary Research, un lieu pour des études créatives et démocratiques. Y sont prônées la reconnaissance du potentiel créatif de chacun et son développement (y compris hors du champ de l'art), ainsi que la fin de la séparation entre professionnels et dilettantes, artistes et non-artistes, enseignants et enseignés.
L'un des points culminants de la Free International University est sa participation à la Documenta 6 de Kassel en 1977. Treize ateliers consécutifs ont eu lieu, avec des syndicalistes, avocats, économistes, politiciens, journalistes, travailleurs sociaux, pédagogues, sociologues, acteurs, musiciens et artistes. Le programme, organisé autour de récits d'expériences, a couvert toute une série de thèmes dans lesquels un besoin urgent de nouvelle pensée radicale et créative se faisait sentir. L'idée est de permettre une discussion interdisciplinaire, habituellement impossible. Le paradoxe du projet — qui faisait partie intégrante de l'œuvre de Beuys — réside certainement dans la tension entre sa volonté démocratique et la très forte figure d'autorité incarnée par l'artiste, dont l'ombre plane sur toute l'entreprise :

« D'un côté, l'artiste cherchait à proposer éducation et égalité pour tous. Mais de l'autre, cette mission (…) était suspendue à son personnage (…). Beuys remettait en cause et renforçait en même temps la structure de pouvoir patriarcale de l'académie et l'autorité de l'artiste (…) »
Kristina Lee Podesva, « A Pedagogical Turn : Brief Notes on Education as Art », 2007.

Dans un article de 1980, Benjamin Buchloh — qui critique notamment l'approche messianique de Beuys — dresse un bilan peu élogieux de la dimension sociale des travaux de l'artiste :

« Aucun autre artiste n'avait essayé — et n'était parvenu aussi systématiquement — à mettre au même niveau, à un moment donné, les courants esthétiques et politiques, les absorbant dans son mythe et dans son travail, les neutralisant et les esthétisant (…) » Personne qui ne connaisse les sciences, la politique ou l'esthétique contemporaine,(…) ne pouvait voir dans la proposition de Beuys (…) quoi que ce soit d'autre qu'une sottise utopique manquant d'une des fonctions élémentaires de faisabilité politique et éducative.

Benjamin Buchloh
« Beuys : The Twilight of the Idol »
1980



Free International University, « Documenta 6 », 1977

THOMAS HIRSCHHORN

Dans plusieurs de ses projets, Thomas Hirschhorn a travaillé avec les habitants de quartiers populaires, réalisant d'ambitieux projets au sein même de leur environnement. Que ce soit à propos de son « Deleuze Monument » à Avignon, de son « Bataille Monument » à Kassel lors de la documenta 11 ou encore de son « Musée Précaire Albinet » à Aubervilliers, Hirschhorn a évoqué à plusieurs reprises son intérêt pour la notion beuysienne de « Sculpture Sociale ». L'artiste défend l'idée que l'art peut changer la vie, parce qu'il s'adresse directement à l'individu, et croit que « l'espérance n'est possible que dans l'action » (Catalogue du Musée Précaire Albinet, 2005).

MUSÉE PRÉCAIRE ALBINET
2004

L'idée centrale du « Musée Précaire Albinet » est de construire un bâtiment temporaire sur un terrain vague, au pied de la cité Albinet (qui se trouve en banlieue parisienne, à Aubervilliers, où se trouve l'atelier de Thomas Hirschhorn), et d'y présenter à tour de rôle des œuvres originales « d'artistes dont l'utopie était de changer le monde » : Malevitch, Mondrian, Duchamp, Le Corbusier, Beuys et Dali.

Le projet a été réalisé en collaboration avec des jeunes du quartier, dont une douzaine a suivi une formation rémunérée — à la Biennale de Lyon et au Centre Pompidou notamment — pour apprendre à manipuler des œuvres d'art, à en assurer leur sécurité et à les présenter au public. S'en est suivi un important travail de construction, de mise en place des expositions, puis d'animation de différents ateliers et événements. En tout, une quarantaine de jeunes ont participé au projet. Hirschhorn, comme pour affirmer l'importance de leur travail en laissant le projet exister par lui-même, n'a organisé la conférence de presse qu'au cours de la troisième semaine du projet.

Cette formation a été pensée non seulement comme un moyen de préparer les jeunes à gérer le Musée Précaire, mais aussi comme une ouverture vers de nouvelles perspectives professionnelles. Comme pour illustrer la proposition de « changer la vie par l'art », le catalogue du projet présente des articles de journaux témoignant de la manière dont le Musée Précaire a pu servir de tremplin professionnel pour plusieurs des jeunes impliqués. Cependant, l'artiste expliquera qu'il n'a jamais été très intéressé par cette question de la formation et qu'il l'a intégrée à son projet plus parce que le Centre Pompidou, partenaire du projet, le demandait que par réelle nécessité pour la gestion du Musée Précaire.

Le Musée Précaire Albinet, bien qu'ayant fonctionné à différents niveaux comme un catalyseur social, reste — comme les autres projets de Hirschhorn — une œuvre individuelle, signée par l'artiste uniquement. La question de la relation entre artiste et participants se pose donc ici. Pour certains, cette relation apparaît comme très problématique. Ainsi, Maria Lind avait écrit à propos du « Bataille Monument » :

(…) il (Hirschhorn) avait un plan préparé, en partie mis en œuvre, et pour la réalisation duquel il avait besoin d'aide. Quelques-uns des jeunes habitants du quartier au chômage faisaient le travail à la bibliothèque, montaient un studio de télévision et étaient payés pour ce travail. Ils avaient le rôle « d'exécutants » et non de « Co-créateurs ». (…) Le travail de Hirschhorn fut par conséquent critiqué pour avoir exposé et exotisé des groupes marginalisés et avoir ainsi pratiqué une forme de pornographie sociale, ce qui est compréhensible.

Maria Lind
« Actualisation of Space : The Case of Oda Projesi »
2004

Thomas Hirchhorn, « Musée Précaire Albinet », Aubervilliers. Réunion d'équipe, construction du musée, 29 mars-16 avril 2004.

Thomas Hirchhorn, « Musée Précaire Albinet », Aubervilliers. Montage de l'exposition Marcel Duchamp, 19 avril 2004.

Thomas Hirchhorn, « Musée Précaire Albinet », Aubervilliers. Conférence de presse, exposition Piet Mondrian, 4 mai 2004.

Thomas Hirchhorn, « Musée Précaire Albinet », Aubervilliers. Atelier pour enfants, semaine Marcel Duchamp, 21 avril 2004.

ODA PROJESI
1997—2007

Oda Projesi (« espace » et « projet » en turc) est un collectif d'artistes qui, entre 1997 et 2006, ont utilisé comme base de leurs projets un appartement de trois pièces à Galata, alors un quartier populaire d'Istanbul. Le collectif a organisé des ateliers et des événements, parfois en invitant des artistes, en collaboration avec les habitants du quartier, les enfants notamment.

L'appartement n'était pas seulement le lieu où prenaient vie des projets du collectif, mais aussi un espace prêté aux habitants pour se rencontrer, jouer ou célébrer des événements. Aux yeux des artistes, il n'est pas question de changer la société par ces pratiques, mais simplement d'échanger (Oda Projesi utilise le slogan « échanger pas changer »).

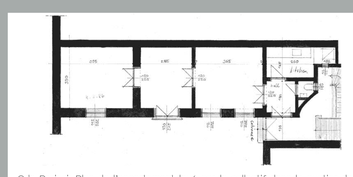
Le but de ses trois membres est d'utiliser l'art comme un moyen de créer des « espaces vierges » au sein d'une société jugée trop bureaucratique, ainsi que de mettre en contact des groupes qui ne se rencontrent pas d'ordinaire.
Le collectif prend garde à ne laisser derrière ses projets aucun objet qui pourrait être considéré comme une œuvre d'art, se contentant de produire une documentation assez sommaire.

UNTITLED NEIGHBOURHOOD
2006

Outre son travail à Galata, Oda Projesi a également participé à plusieurs expositions collectives, dont « Cities From Below », à la Fondazione Teseco en 2006. Dans ce cadre, le collectif a organisé « Untitled Neighbourhood », un atelier avec une classe d'une école primaire de Pise. Le but de ce workshop était de chercher à porter un regard différent sur l'endroit dans lequel on vit, de trouver dans les espaces « prêt à l'emploi » de la ville (écoles, métros, centre commerciaux, restaurants, bureaux…) des micro-histoires et des micro-relations. Cette démarche s'affirmait comme une résistance à un contrôle autoritaire de l'espace, imposé par les cartes et les planifications urbaines, ignorant les besoins, les mouvements et les aspirations des habitants.

Dans une première phase, les enfants ont guidé les membres de Oda Projesi en leur racontant des histoires — véridiques ou supposées telles — sur les lieux dans lesquels ils vivaient. Le collectif a ensuite accompagné les enfants dans la rédaction d'histoires réelles et fictionnelles sur leurs quartiers. Par le biais de ces narrations, les enfants ont alors dessiné des cartes narratives et créé collectivement une maquette de leur quartier.

Oda Projesi, « Untitled Neighbourhood ». Exposition « Cities From Below », Fondazione Teseco, Pise, 2006.



Oda Projesi. Plan de l'appartement loué par le collectif dans le quatier de Galata à Istanbul.

Oda Projesi, « Untitled Neighbourhood ». Exposition « Cities From Below », Fondazione Teseco, Pise, 2006.

DÉSCOLARISER!

Déscolariser l'éducation devrait développer (au lieu de l'étouffer) l'effort pour rechercher des êtres humains possédant une sagesse pratique, prêts à aider le nouveau venu au seuil de son aventure éducative (…) Le temps ne serait plus gaspillé à faire respecter des programmes, faire de la discipline Les talents et la compétence requis ressembleraient plutôt à ceux d'un personnel de musée ou de bibliothèque, à ceux des employés d'une agence de placement ou d'un maître d'hôtel !

Ivan Illich
« Une société sans école »
1971

Mon séjour (dans les bois) était plus favorable, non seulement à la pensée, mais aux lectures sérieuses, qu'une université; et quoique je fusse trop loin pour profiter d'une bibliothèque ordinaire, j'étais plus que jamais soumis à l'influence de ces livres qui circulent autour du monde, dont les phrases furent d'abord écrites sur l'écorce et sont maintenant seulement recopiées sur le papier.

Henry David Thoreau
« Walden ou la vie dans les bois »
1854

Et si l'école n'était pas la meilleure structure pour apprendre, se forger un esprit à la fois curieux et critique, afin de devenir un « citoyen éclairé » ? Certains, dépassant l'idée d'une école aux méthodes alternatives, imaginent une éducation qui se ferait sans école, directement dans la société et ses institutions. Une éducation dans laquelle la relation apprenant-enseignant serait sans cesse recomposée et les thèmes abordés déborderaient largement des disciplines jugées fondamentales par l'école.

C'est notamment l'idée défendue par Ivan Illich, dans « Une société sans école », publié en 1971. L'auteur y critique durement le système scolaire, l'accusant notamment, comme Pierre Bourdieu à la même époque, d'être un lieu de reproduction des inégalités sociales.

Au siècle précédent, l'essayiste et philosophe Henry David Thoreau critiquait fortement la société occidentale et prônait le retour à la nature comme source d'enseignement, proposant un autre type de vie, d'éducation et de rapport au monde.

Dans le contexte qui nous intéresse, la question est de savoir si les espaces d'art (institutionnels ou non) peuvent fonctionner comme des lieux d'éducation alternatifs à l'école, en dialogue ou non avec celle-ci.

Depuis une dizaine d'années ont fleuri des propositions artistiques se définissant comme des « écoles » : la sixième édition, finalement annulée, de la « Manifesta » (biennale d'art contemporain), la « Future Academy » de la curatrice Clémentine Deliss, « L'Ecole de Stéphanie » initiée par Stéphanie Moisdon, également curatrice, ou le projet « unitednationsplaza » du curateur Anton Vidokle. Ces propositions montrent l'intérêt porté par les acteurs de l'art contemporain aux structures éducatives, même s'il s'agit parfois simplement de donner le nom d'« école » à ce que d'aucuns appelleraient une série de conférences.

Les trois démarches présentées ici, à la suite de Thoreau ou Illich, pourraient être définies comme des « écoles buissonnières » qui, sans vouloir remplacer l'école, utilisent les moyens de l'art pour ouvrir de nouvelles zones d'échanges, horizontales, inclusives et non-élitaires.

Le projet mis en place par le Stockyard Institute, « Pedagogical Factory », initie une relation mutualiste avec l'école, se proposant non pas comme un potentiel substitut, mais plutôt comme un laboratoire pédagogique complémentaire au système scolaire. Le groupe REPOhistory transforme le paysage urbain en contre-livre d'Histoire en racontant des histoires « parallèles » et critiques récoltées auprès de communautés spécifiques. George Maciunas imagine des outils pour lier entre eux des champs de savoirs à priori isolés et permettre une approche transversale et transdisciplinaire de l'éducation.

STOCKYARD INSTITUTE depuis 1995
AREA CHICAGO depuis 2005

Ce numéro (de « How We Learn ») ne dit pas que ce qui est expérimental ou informel est mieux ou plus important que ce qui se passe dans les écoles. Il s'agit de se demander s'il n'y a pas des idées que l'enseignement scolaire classique pourrait trouver utiles qui émergent d'autres espaces de production du savoir, et vice-versa, sans être irréaliste sur ce qui doit être mis en place maintenant pour que la très grande majorité des gens puisse accéder à des qualifications et à des informations sur la pensée critique au travers d'un système d'éducation gratuit réformé et équitable.

Daniel Tucker
« How we Learn »
2007

Le Stockyard Institute est une organisation artistique, basée à Chicago depuis 1995, qui propose une approche expérimentale de la pédagogie et un enseignement par les moyens de l'art contemporain. Avec un contenu conçu suivant un processus démocratique, un dialogue ouvert et un engagement de chacun envers tous, chaque projet se déroule à partir de questions ayant trait à la vie dans la Cité.

Fondé en 2005, AREA Chicago (Art, Research, Education, Activism) est un projet hybride, qui opère à des niveaux multiples : c'est un magazine, une structure qui organise des événements, une plateforme d'échange et un outil éducatif. Publications et manifestations ont pour mission de mener des recherches sur les liens entre art, éducation et pratiques militantes, ainsi que de produire et de renforcer les réseaux entre les travailleurs sociaux, les organisations et les individus soucieux de justice sociale.

Vue de l'un des événements dans l'exposition « Pedagogical Factory », Hyde Park Art Center (HPAC), Chicago, 2007.

PEDAGOGICAL FACTORY / HOW WE LEARN
2007

Pendant 3 mois, de juillet 2007 à septembre 2007, a eu lieu le projet intitulé « Pedagogical Factory : Exploring Strategies for an Educated City », initié par le Stockyard Institute. Au Hyde Park Art Center a été créé un laboratoire public et temporaire qui permettait de mettre en œuvre des idées et des démarches expérimentales, à l'intersection de l'art et de la pédagogie. La structure était notamment composée d'un centre de recherche mobile, d'une aire de repos convertible, d'une bibliothèque, d'un espace de libre échange de fournitures scolaires, d'un studio audio mobile, d'une salle de lecture et d'un espace d'exposition. Basé sur un long travail de recherche et de compilation de projets ainsi que sur un réseau d'organisations, d'individus et d'associations, le projet questionnait la relation entre la vie dans la Cité et un apprentissage hors des cadres institutionnels habituels.

En parallèle à « Pedagogical Factory », AREA a produit, autour des mêmes questions, son cinquième numéro — appelé « How We Learn» — et a participé à la programmation des événements publics du projet. « How we learn » a présenté le travail et les motivations d'une grande variété d'artistes, d'éducateurs et d'activistes qui cherchent à créer des liens entre l'expérience vécue et l'éducation. Il a ainsi témoigné du nombre important, à Chicago, de classes informelles, de tables rondes, de groupes de lecture et de programmes publics gratuits visant à promouvoir une compréhension critique du monde.

Table des matières du cinquième numéro de « AREA » (ART/RESEARCH/EDUCATION/ACTIVISM), « How We Learn », 2007.

GEORGE MACIUNAS

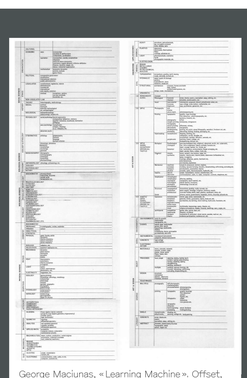
Comme d'autres artistes du mouvement Fluxus, dont George Brecht, ou Robert Filliou, George Maciunas intègre des réflexions sur les méthodes d'apprentissage dans son travail artistique. Diagrammes et tableaux sont des formes que Maciunas affectionne et qu'il utilise pour organiser et rendre compréhensibles un grand nombre d'informations, provenant de ses différents champs d'intérêt.

Maciunas, qui a étudié des disciplines aussi variées que l'art, le graphisme, l'architecture, la musicologie, l'histoire de l'art, les langues, la logique, la psychologie ou la physiologie, et ce pendant onze ans dans différentes universités et hautes écoles, condamne l'inefficacité du système éducatif américain, dans lequel il voit une fragmentation du savoir, et une spécialisation trop rapide. Ses œuvres fonctionnent comme des contre-propositions à ce système.

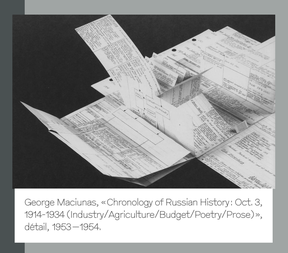
A l'opposé de la conception linéaire et disciplinaire de l'enseignement traditionnel, sa « Learning Machine » offre quant à elle une vision immédiate et simultanée de tous les champs du savoir, favorisant une lecture croisée et des mises en lien rapides entre les différents domaines de recherche existants. Comme le tableau des éléments de Mendeleïev en chimie, la « Learning Machine » offre non seulement une vue panoramique du savoir, mais entend également rendre possible la prédiction de données non encore existantes ou découvertes.

Il réalise également un grand nombre de tableaux qui regroupent et organisent une immense quantité d'informations, facilitant l'apprentissage de sujets spécifiques. Dans une certaine mesure, ces œuvres — de par leurs organisations non-linéaires — semblent préfigurer l'hypertexte.

Avec Fluxus, Maciunas cherchait à atteindre l'élimination graduelle des beaux-arts, entendus comme le lieu des œuvres-objets commerciaux. Il défendait l'idée, reprise des avant-gardes russes et de la révolution cubaine, d'un artiste actif socialement, gagnant sa vie par le biais d'un travail utile à la communauté.



George Maciunas, « Learning Machine ». Offset, 5 pages collées ensemble, 1969.



George Maciunas, « Chronology of Russian History : Oct. 3, 1914-1934 (Industry/Agriculture/Budget/Poetry/Prose) », détail, 1953 – 1954.

REPO HISTORY
1989 – 2000

Fondé en 1989 à New-York, REPOhistory est un collectif composé d'artistes, de chercheurs, d'historiens, d'auteurs, qui interroge la relation de la société contemporaine à l'histoire. Nommé d'après l'idée de « reprendre possession de l'histoire » (repossessing history), le groupe interroge la manière dont l'histoire est construite, pour démystifier les versions officielles et y réinsérer des récits, des personnes ou des événements qui avaient été oubliés, parfois volontairement.

Les actions du collectif prennent la forme de contre-monuments, de publications et d'événements qui offrent une relecture de l'histoire, particulièrement attentive aux questions de culture, de genre, de classe, de « race » et de sexualité.

Le collectif travaille dans l'espace public pour s'adresser au plus grand nombre. La conviction que l'art peut avoir une importance dans tous les aspects de la société, ainsi que la forte dimension de commentaire social de son travail, inscrivent REPOhistory dans la lignée des pratiques des dadaïstes berlinois, des constructivistes russes, de la New York Photo League et de collectifs comme PAD/D (Political Art Documentation/Distribution), Group Material ou Grand Fury.

VOICES OF RENEWAL
1996

« Voices of renewal » est un projet mené par REPOhistory en 1996 dans le quartier d'Old Fourth Ward à Atlanta. Il a suivi de quelques mois une première collaboration au même endroit, inscrivant ainsi la collaboration du collectif avec la communauté d'habitants dans la durée, accompagnant leurs efforts pour construire une histoire qui leur soit propre.

En travaillant directement avec les habitants, six panneaux évoquant l'histoire publique à partir d'histoires privées ont été créés. Ils ont ensuite été installés de manière définitive sur les lieux de vie des résidents, dont les histoires personnelles ont été ainsi dévoilées et valorisées.

James Malone avec Tom Klem, « Atlanta's Black Theaters ». Panneau sur les cinémas tenus par des afro-américains à Atlanta des années 1940 aux années 1960. Projet « Voices of renewal », REPOhistory, Old Fourth Ward, Atlanta, 1996.

Marie Cowser et Gregory F. Hawkins, « 1969/1996 ». Panneau sur les programmes de développement urbain. Projet « Voices of renewal », REPOhistory, Old Fourth Ward, Atlanta, 1996.

ALIGNER?

Nous pouvons changer le contexte de la compréhension culturelle, d'une culture paternaliste, transmise par le canal de communication à sens unique de l'idéologie dominante, vers une compréhension culturelle qui résulte d'une plus grande variété de cultures imbriquées les unes dans les autres, transmises par des canaux multiples impliquant écoles, gouvernements et entreprises privées.

Michael Pavel
dans : Sleeter et McLaren, « Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference »
1995

Même si je partage des stratégies, ces écrits « Teaching to Transgress » n'offrent pas de modèles pour faire de la salle de classe un endroit passionnant pour apprendre. Faire cela contredirait l'insistance de la pédagogie engagée à considérer chaque salle de classe comme étant différente, de changer constamment les stratégies, de les inventer, les reconceptualiser pour répondre à chaque nouvelle expérience d'enseignement.

bell hooks
« Teaching to Transgress »
1994

A une époque où l'on tend à vouloir normaliser tous les domaines de l'activité humaine, y compris les systèmes éducatifs et les institutions culturelles, la question de l'alignement aux modèles se pose de manière accrue. Est-il pertinent de vouloir appliquer des modèles dans le champ de l'éducation ou dans celui de l'art ? Qui produit les modèles et comment sont-ils appliqués ? Le champ de l'art contemporain peut-il être le lieu d'une expérimentation libre, sans arrière-pensée de rentabilité ou de recherche de standards ?

Alors que le modèle académique peut être défini comme une structure imposée et reproduite par un système hiérarchique, des pédagogues et des artistes comme les fondateurs de la Copenhagen Free University défendent la nécessité d'une expérimentation et d'une adaptation sans cesse renouvelées, basée sur un travail de terrain.

Les cas du Bauhaus et du Bauhaus imaginiste peuvent également être articulés autour de cette question : refusant les modèles académiques existants, le Bauhaus accordait cependant une grande importance au programme d'étude et à une définition précise des buts et des méthodes d'enseignement, dont les principes centraux ont été reproduits dans les différentes phases de son histoire. Le Bauhaus Imaginiste quant à lui, rejetant tout modèle (voir de son illustre prédecesseur en premier lieu), a basé l'ensemble de ses activités sur une idée unique : l'expérimentation.

Des étudients du Programme Master de Recherche CCC Critical Crossscultural Cybermedia de la Haute école d'art et de design CHEAD Genève, invités à entreprendre une recherche sur l'Education Nouvelle dans les archives genevoises, suggèrent — en contrepoint aux propositions programmatiques exportées aux quatre coins du monde par les ambassadeurs de l'Education Nouvelle — une pédagogie pour aujourd'hui qui met l'accent sur le distributif (partage des savoirs, collaboration, mise en commun) et le multiculturel (valorisation des différences culturelles, de genre, de compétences).

BAUHAUS

1919-1925 (Weimar), 1925-1932 (Dessau), 1932-1933 (Berlin)

Le but final de toute activité plastique est la construction. (…) Architectes, peintres et sculpteurs doivent réapprendre à connaître et à comprendre la complexe mise en forme de la construction (…) alors leurs œuvres seront d'elles-mêmes à nouveau emplies de l'esprit qu'elles ont perdu dans l'art de salon. Les anciennes écoles d'art n'ont pas pu produire cette unité, et comment l'auraient-elles pu d'ailleurs, étant donné que l'art n'est pas enseignable ?

Walter Gropius
« Manifeste du Bauhaus »
1919

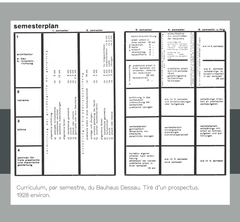
En 1919, le Bauhaus émerge de l'intégration mutuelle d'une académie et d'une école d'arts appliqués. Dès le départ, il est marqué par une attitude anti-académique, comme en témoigne le manifeste fondateur de l'architecte Walter Gropius.

La création d'objets standardisés, destinés à la production de masse ainsi que le travail autour de l'architecture occupe ainsi très rapidement une place primordiale dans cette école dirigée par les artistes et architectes eux-mêmes (notamment Walter Gropius, Joseph Albers, Wassily Kandinsky, Paul Klee et Laszlo Moholy-Nagy).

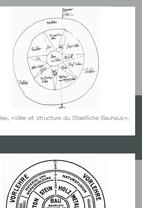
La structure du Bauhaus propose un modèle d'enseignement novateur, où, plutôt que de tenter d'apprendre l'art, considéré comme non-enseignable, on favorise un échange horizontal de compétences :

« (…) L'expérience acquise en s'amusant avec les matériaux est souvent communiquée plus facilement d'étudiant à étudiant que par le professeur, plus vieux et plus éloigné. »
Josef Albers, « Creative Education », 1926, reproduit dans : « Le Bauhaus »

Le Bauhaus ne va cesser, au cours de son histoire européenne mouvementée, de remettre en cause l'enseignement traditionnel de l'art. Il proposera pour ce faire des programmes d'études clairement définis et portera une attention particulière aux questions pédagogiques, développant ainsi un modèle éducatif qui constituera le squelette de ses propres enseignements et sera, par la suite, une source d'inspiration pour de nombreuses écoles.



Curriculum, par semestre, du Bauhaus Dessau. Tiré d'un prospectus. 1928 environ.


Paul Klee, « Idée et structure du Staatliche Bauhaus », 1922.

VOLKSHAUS
VOLKSTHEATER
VOLKSBÜHNE
VOLKSKUNSTSCHULE
VOLKSKUNSTSCHULE
VOLKSKUNSTSCHUL

L'Éducation Distributive

Quelles écoles pour demain ?

Agir local, penser global ?

Quelle matérialité de l'école ?

Dialoguer ?

Vers l'émancipation ?

Des nouvelles technologies pour une école immatérielle ?

Apprendre avec un enseignant cyborg ?

Quels lieux pour l'apprentissage ? (enseignement à distance, à domicile, etc.)

Apprendre en autodidacte ?

Comment résister à la compétition et à l'individualisme du système éducatif ?

Comment favoriser la conscience et l'intelligence collectives ?

Coopération
Collaboration
Participation

Quelle conscience écologique ?

Quelle conscience critique et politique ?

Une école décroissante, portée sur le développement durable ?

Devenir un citoyen responsable ?

Comment lutter contre l'impérialisme du savoir / pouvoir ?

Changer l'école pour changer les mentalités et transformer la societé ?

Vers plus de justice sociale ?

Une éducation multiculturelle pour plus de tolérance ?

Jusqu'où l'enseignement peut-il s'extraire d'une politique gouvernementale ?

Jusqu'où l'école doit-elle être professionnalisante et rentable ? Ecole et industrie font-ile bon ménage ?

Critical Pedagogy
Radical Pedagogy
Anti-capitalist education
Peter Mc Laren (USA)
Paulo Freire (Brésil)
Henry Giroux (USA)
bell hooks (USA)

Comment les acteurs culturels repensent et utilisent les méthodes pédagogiques ?

Comment les pédagogues utilisent les moyens de l'art ?

Quelle relation entre art et pédagogie ?

Peut-on enseigner l'art ?

Comment lier théorie et pratique ?

Le « maître ignorant » peut-il apprendre de « l'apprenti émancipé » ?

Commutatif, invariable : aux personnes inégales des parts égales ?

L'école démocratisée, universalisée... et uniformisée ?

Faut-il la même éducation pour tous ? (une éducation invariable ou plutôt équitable ?)

Distributif, équitable : aux personnes inégales des parts inégales ?

Praxis (de la théorie vers la pratique puis retour vers la théorie)

Que faut-il enseigner ?
A qui ?
Comment ?

Critical theories (gender studies, queer studies, post-colonial studies, teaching for tolerance, etc.)

Quelle rationnalisation de l'enseignement ?

Comment s'adresser à l'ensemble des apprenants et en même temps à chacun d'eux ?

La coéducation des sexes pour un mariage sain et heureux

Les élèves préfèrent être conduits par leurs chefs plutôt que par les adultes...

La pratique de l'art pur satisfait les besoins esthétiques d'ordre spirituel.

Les lois de la République scolaire sont les moyens tendant à régler le travail de la communauté en vue du progrès spirituel de chaque individu.

Savoir c'est pouvoir !

L'Education nouvelle s'appuie sur la psychologie de l'enfant et sur les besoins de son corps et de son esprit.

La campagne est le milieu naturel de l'enfant où il peut se livrer aux ébats des primitifs et aux travaux des champs.

Un programme établi sur les intérêts spontanés de l'enfant pour préparer un futur père, économiste privé, citoyen et professionnel.

... un laboratoire de pédagogie pratique, base sur les faits et les expériences

En faisant converger toute la vie de la pensée vers l'accroissement de puissance de l'esprit, ce qu'est l'éducation religieuse, l'Ecole nouvelle fait l'éducation de la raison pratique.

Le 19è siècle a été propice en Europe au développement de nouveaux mouvements éducatifs progressistes, communément regroupés sous la notion d'Education Nouvelle (Reformpädagogik ou New Education). Celle-ci s'est particulièrement développée à Genève au début du 20è siècle, pour ensuite rayonner internationalement jusqu'à la fin de la 2nde guerre mondiale. La création d'un modèle éducatif «exportable» a permis de fonder et de diffuser plus facilement ces nouvelles approches éducatives, dont quelques uns des principes - parfois volontairement provocants - sont ici proclamés dans les bulles (extraits des Trente critères de l'Ecole nouvelle, énoncés par----, 19--). Les héritages de l'Education Nouvelle ont perduré sous d'autres appellations, dans les renouveaux pédagogiques de la deuxième moitié du 20è siècle.

ÉMANCIPER!

Pendant que nous travaillons à résoudre ces problèmes qui sont les plus pressants dans notre vie quotidienne (…), nous nous engageons dans un processus critique de théorisation qui rend possible et qui donne du pouvoir.

bell hooks
« Teaching to Transgress »
1994

Je veux soutenir (…) que les suppositions-clés, les buts et les pratiques pédagogiques fondamentales de la littérature sur la pédagogie critique — c'est-à-dire l'idée de « donner du pouvoir », la « voix de l'étudiant », le « dialogue », et même le terme « critique » — sont des mythes répressifs qui perpétuent les relations de domination.

Elizabeth Ellsworth
« Why Doesn't This Feel Empowering ? »
1989

Les pratiques artistiques ou l'action pédagogique ont-elles la faculté d'émanciper, de libérer ou de donner du pouvoir ?

Si pour certains — fidèles à l'idée de pédagogie libératrice défendue par Paulo Freire — l'éducation doit mener à une émancipation, d'autres estiment que cette notion n'est qu'un mythe qui dessert la pratique pédagogique au quotidien, notamment parce qu'il n'est jamais clairement défini de quoi l'apprenant est censé s'émanciper.

L'idée d'émanciper et de donner du pouvoir traverse, sous des formes et des termes variés, de nombreux projets artistiques ayant une dimension pédagogique.

Le travail de Huit Facettes Interaction, par exemple, entend amener les membres de communautés rurales Sénégalaises à utiliser leur créativité pour chercher des solutions à leurs problèmes quotidiens. Le « Feminist Art Program » défendait l'idée que ses étudiantes, par les moyens de l'art, pouvaient parvenir à une réalisation d'elles-mêmes, prenant conscience à la fois de leurs identités de femmes et d'artistes. Le collectif Gran Fury cherchait quant à lui à donner une voix aux malades du Sida et à alerter sur l'urgence de la situation, à une époque où le gouvernement américain préférait fermer les yeux sur le problème. Dans ce cadre, l'idée de donner une voix, d'affirmer une existence, revêt une importance vitale.

FEMINIST ART PROGRAM

1970 — 1975

(…) J'étais aussi peu à l'aise avec les interactions rigides étudiant/professeur qu'avec les rôles standards homme/femme. Je voulais une vraie interaction et (…) lorsqu'il n'y avait pas de réponse, (…) j'étais prête à rester assise en silence pendant toute la durée du cours (…)

Judy Chicago
« Through the Flower »
1975

(…) la plupart des étudiantes (…) travaillaient directement, souvent de manière autobiographique, sur des œuvres dont le contenu était primordial dans leurs vies. (…) Il y avait aussi beaucoup de collaborations entre les étudiantes (…)

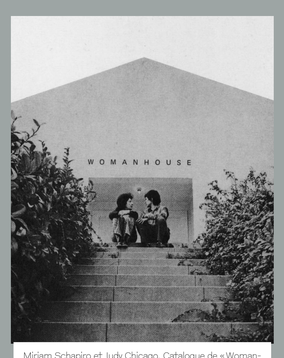
Faith Wilding
« By our own hands »
1977

Le Feminist Art Program a permis d'interroger les cadres éducatifs traditionnels et a offert à des femmes un accès à une éducation faite par elles et pour elles. Dans un cadre exclusivement féminin, offrant des références artistiques et des « role models » féminins, le Feminist Art Program a fortement remis en question la relation maître-élève au profit d'une valorisation du récit personnel, au sein d'une communauté d'apprenantes.

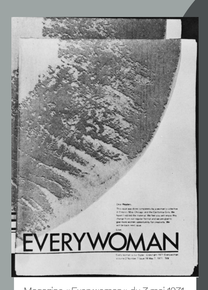
Crée en 1970, le Feminist Art Program est un programme pédagogique féministe et militant. Il est initié par Judy Chicago, comme un atelier au sein de la Cal State University à Fresno, puis sera déplacé à Los Angeles en 1971, au California Institute of the Arts, où Judy Chicago collaborera avec Miriam Schapiro. Sous diverses formes, le programme existera jusqu'en 1975.

WOMANHOUSE
1972

« Womanhouse » est le premier projet du programme après son déménagement à Los Angeles. Son objectif (largement atteint puisqu'il sera vu par des milliers de personnes et couvert par les médias au niveau national) était d'offrir un meilleur accès et une meilleure compréhension du travail des femmes artistes, dans une scène artistique largement dominée par les hommes. Les étudiantes du programme ont investi une maison abandonnée à Los Angeles pour en faire un lieu d'exposition, de rencontres et d'événements publics. Le projet a débuté par un long travail de construction, éprouvant physiquement et moralement, revendiqué comme partie intégrante du processus pédagogique. Chaque espace de la maison est ensuite devenu un lieu expérimental où ont été explorées, par des moyens artistiques, des thématiques dites « féminines ». L'expérience de la femme y était célébrée et son enfermement dans un rôle exclusivement domestique dénoncé.



Miriam Schapiro et Judy Chicago, Catalogue de « Womanhouse », 1971.



Magazine « Everywoman » du 7 mai 1971. Numéro spécial écrit entièrement par les étudiantes du Feminist Art Program de Fresno.

HUIT FACETTES - INTERACTION

1996 — 2002

Ce qui nous intéresse c'est de poser des actes concrets, pratiques par rapport à notre environnement, en réponse à l'environnement international qui nous a agressé depuis très longtemps (…) Il est à notre sens urgent d'amener les gens à se repenser en termes de qui ils sont et de ce qui serait réellement bon pour eux. Recadrer les représentations que nous nous faisons de nous-mêmes d'abord, ce qui aura forcément une influence sur la perception que l'autre a toujours eu de nous !

Kan-Si (Huit Facettes)
« Voyages croisés »
2005

Huit Facettes - Interaction est un groupe d'artistes qui utilisent les ressources artistiques pour en faire usage dans la société. Au cœur de leur démarche se trouve une intervention directe dans le vécu de leurs concitoyens sénégalais, amenant les personnes impliquées à redécouvrir leurs capacités créatrices et leurs identités culturelles.

Le collectif d'artistes, entre 1996 et 2002, met en place des ateliers dans les zones rurales du Sénégal, pour échanger des savoir-faire créatifs et réfléchir aux questions de l'identité culturelle et de la représentation. Les ateliers ont pour but de rapprocher art et artisanat, rural et urbain, monde occidental et « tiers-monde ». L'idée centrale soutenue par Huit Facettes est de prendre en compte fortement les aspirations des bénéficiaires, abordant la créativité en lien avec leurs besoins de base immédiats. Il s'agit de rendre accessible aux habitants des régions rurales une sensibilité et des savoir-faire artistique, afin qu'ils puissent les intégrer dans leur recherche de solutions aux problèmes quotidiens.

Cette recherche d'une amélioration concrète de la vie des villageois par les moyens de l'art fait que le travail de Huit Facettes — qui collabore avec des ONG sur plusieurs de ses projets — est souvent présenté comme se situant à la frontière entre art et développement, ouvrant le débat du rôle spécifique que l'art peut jouer dans des contextes de ce type. L'art est-il en mesure de repenser ce que l'on entend par « développement » et de proposer une approche qui soit radicalement différente de celle de la « main tendue » ?

ATELIERS A HAMDALLAYE
1996

En 1996, le collectif a mis en place un « Centre socio-culturel de créativité » dans le village de Hamdallaye Samba M'baye, à 400 km au Sud de Dakar. Dans le village vivait notamment Maat Mbay, un peintre de fresque autodidacte, cultivateur par nécessité, qui ne peignait que dans son espace privé. Pour lui, la mise en place de ce centre dans son village a représenté une opportunité ; ses proches ont commencé à considérer son travail artistique comme une activité utile à la communauté. A partir de son lexique de signes et de formes, un alphabet graphique du village a été développé, idée autour de laquelle graviteront toutes les activités des workshops. Cette démarche visait à renforcer la confiance des villageois dans le fait qu'un meilleur usage de leur potentiel créatif pouvait avoir un impact positif sur leur environnement. Cet alphabet a notamment été utilisé pour décorer les huttes et les bâtiments du village.

Huit Facettes, « Atelier à Hamdallaye », Samba M'Baye, Sénégal, 1996.

Huit Facettes, « Atelier à Hamdallaye », Samba M'Baye, Sénégal, 1996.

GRAN FURY

1988 - 1994

Il faut que ces travaux choquent, provoquent une réaction, les fassent réfléchir et, avec un peu de chance, exercent une mission didactique. Nos projets devraient avoir le même effet qu'une manifestation d'ACT UP.

Michael Nesline (Gran Fury)
« Aids Riot »
2003

Une telle information et mobilisation (les projets artistiques) peuvent sauver des vies ; en effet, jusqu'à ce qu'un remède au SIDA soit développé, seule l'information et la mobilisation peuvent sauver des vies.

Douglas Crimp
« AIDS : Cultural Analysis/
Cultural Activism »
1987

Gran Fury est né en 1988 comme un sous-groupe de ACT UP, devenu par la suite indépendant. Le collectif se donne pour mission de concevoir une communication graphique sur le SIDA qui puisse jouer un rôle didactique, à une époque où le gouvernement américain refusait de communiquer sur l'épidémie, sa propagation et les moyens de prévention. La stratégie de Gran Fury consiste à prendre la parole en s'emparant de la plateforme offerte par le monde de l'art, pour diffuser un message à valeur éducative.

Gran Fury utilise différentes tactiques de diffusion — sauvages ou officielles — allant de la réalisation de posters à l'installation artistique, en passant par des panneaux de signalisation détournés ou des journaux parodiés. Tout au long de son existence, entre 1988 et 1994, Gran Fury n'aura de cesse de questionner la pertinence et l'efficacité de sa propre action dans le monde de l'art, refusant de devenir un simple produit artistique. Dans le catalogue d'une exposition de 1988 déjà, Gran Fury réalise un poster central qui pose la question du rôle de l'art dans la « crise du SIDA », en affirmant : « Avec 47 624 morts, l'art n'est pas suffisant ».

NEW-YORK CRIMES
1989

Dans le cadre d'une manifestation d'ACT UP, le 28 mars 1989, Gran Fury a produit un « faux » New York Times. 6000 exemplaires du New York Crimes, pliés sur les journaux originaux, ont été distribués par le biais des distributeurs automatiques de Manhattan. On y trouvait différents articles vindicatifs et des publicités détournées.

The New York Crimes

AIDS and Money: Healthcare or Wealthcare?

N.Y. HOSPITALS IN RUINS; CITY HALL TO BLAME

Inmates with AIDS: Inadvertent Political Prisoners

What About People of Color? Race Effects Survival
Gran Fury, « The New York Crimes ». Parodie du New York Times, distribué à New Work, 28 mars 1989.

Gran Fury, « Women Don't Get AIDS, They Just Die From It ». Affiche pou arrêt de bus, 1988.

CAPITALISER?

Au travers du titre scolaire, ce qui se désigne, ce sont certaines conditions d'existence, celles qui constituent la condition de l'acquisition du titre et aussi de la disposition esthétique, le plus rigoureusement exigé de tous les droits d'entrée qu'impose, toujours tacitement, l'univers de la culture légitime.

Pierre Bourdieu
« La distinction »
1979

Le discours que développe le narrateur conduit les élèves à enregistrer mécaniquement le contenu raconté. Plus encore, la narration les transforme en « bouteilles vides », en récipients que l'éducateur doit « remplir ». Plus celui-ci remplit les récipients avec ses « dépôts », meilleur éducateur il est. Plus ils se laissent docilement « remplir », meilleurs élèves ils sont. (…) C'est la conception « bancaire » de l'éducation, selon laquelle la seule marge de manœuvre qui s'offre aux élèves est celle de recevoir les dépôts, de les garder et de les archiver.

Paolo Freire
« La pédagogie des opprimés »
1969

Le pédagogue brésilien, Paulo Freire, dans sa description de ce qu'il a défini comme « l'éducation bancaire », critiquait la manière dont le système scolaire classique fait de l'étudiant un être contrôlé et passif, un réceptacle qui doit acquérir des savoirs utiles, ensuite, pour le marché du travail. Les thèses du sociologue Pierre Bourdieu, développées à la même époque, démontrent que c'est le processus d'acquisition des connaissances mis en place par l'école et validé par le diplôme qui donne accès à une position sociale et à un système culturel spécifique. Ces analyses n'ont rien perdu de leur pertinence aujourd'hui, alors que le paysage européen de l'éducation supérieure a été « harmonisé » par l'application du Processus de Bologne. Dans ce nouveau système qui se base, notamment, sur l'accumulation de crédits appelés ECTS (European Credits Transfert System), l'étudiant devient le gestionnaire de son portefeuille de connaissances approuvées par l'État, capital sur lequel il pourra s'appuyer pour ensuite aborder le monde du travail. Cette accumulation de connaissances risque de se faire au détriment d'une compréhension réelle et d'une distance critique nécessaire à leur bon usage.

Dans les projets qui sont présentés ici, se pose également cette question centrale de la transformation d'une valeur symbolique en une valeur marchande. On assiste à un mouvement paradoxal : dans la conception et le déroulement d'un projet, on est généralement loin d'une logique comptable, on défend des valeurs d'échange, de partage, sans souci de « rentabilité » ou de validation. Mais dans un second temps, ce même projet peut se trouver engagé dans un autre système de transformation de valeur symbolique en valeur marchande : le marché de l'art.

Comment des pratiques artistiques, comme celles présentées dans cette exposition, se positionnent-elles par rapport au marché de l'art ? Si certains artistes voient dans le travail collaboratif une manière de s'affranchir des structures commerciales de l'art, d'autres « utilisent » le système en place pour soutenir économiquement et institutionnellement un projet à dimension pédagogique. Se pose alors la question du statut des œuvres et de la signature ; l'artiste peut-il être le seul à retirer le capital symbolique d'une œuvre réalisée de manière collaborative ? Ces projets ont-ils besoin de la légitimation du marché pour avoir valeur de production artistique et prouver au monde de l'art qu'il ne sont pas de simples projets éducatifs ou sociaux ?

TIM ROLLINS + K.O.S.

Dès 1981

La fabrication de l'œuvre est la pédagogie. (…) L'art est un moyen d'acquérir une connaissance du monde. C'est pour cela que notre projet est si différent des écoles traditionnelles — les élèves sont immergés dans la production — la production culturelle.

Tim Rollins
cité par Michele Wallace, dans :
« Amerika. Tim Rollins + K.O.S. »
1989

Mary Boone Gallery était peut-être la plus importante galerie d'art dans les années 1980. Et on était arrivé à un point où beaucoup de gens dans le milieu de l'art trouvaient cela vulgaire (…). Nous, d'un autre côté, nous étions censés être purs (…) et capables de vivre seulement de l'intégrité de notre travail. Pour nous, travailler avec Mary Boone était ainsi la chose la plus politiquement incorrecte que nous puissions faire. Mais pour survivre, nous avions besoin du soutien d'un très large public.

Tim Rollins
« Kids of survival »
1997

Au début des années 1980, Tim Rollins, l'un des membres fondateurs du collectif new-yorkais Group Material, enseigne l'art dans une école du South Bronx, où 40 % des ménages vivent grâce à l'aide sociale. Il s'occupe d'enfants en situation d'échec dans le système scolaire public. En 1984, il fonde le « Art and Knowledge Workshop », où il travaille avec un groupe d'étudiants âgés de 16 à 19 ans, après l'école. Il prend alors une décision radicale : fusionner travail artistique et enseignement dans une seule et même activité.

Avec l'idée que leur démarche est liée à leur survie en tant qu'individus et collectif, les participants décident de se nommer K.O.S. pour « Kids of Survival » et commencent à produire des œuvres collectives, qu'ils signent conjointement avec Tim Rollins. Le groupe définit son travail comme un acte de résistance à un système qui les marginalise.

Entre hommage et vandalisme, Tim Rollins et K.O.S démontent (au sens physique du terme) des classiques de la littérature et tapissent des toiles avec leurs pages. Ils utilisent ensuite cette surface pour réaliser des interventions graphiques liées aux contenus des textes. Différentes stratégies pédagogiques collaboratives sont développées, dont le « jammin' », qui consiste à peindre pendant qu'un des membres fait la lecture de passages du texte étudié.

De ce processus transdisciplinaire qui mélange art, littérature, culture populaire et questions de société, naît une pédagogie pratique et critique, fondamentalement différente de celle des programmes scolaires publics.

Les œuvres réalisées par Tim Rollins + K.O.S. ont rapidement bénéficié d'un réel succès sur le marché de l'art. Les revenus ont été réinjectés dans la K.O.S. Foundation, permettant à l'atelier de se libérer des contraintes liées aux financements étatiques, ainsi que de la bureaucratie du système scolaire public. Le choix de s'inscrire dans le marché de l'art est également présenté par Tim Rollins comme un moyen d'utiliser les canaux de légitimation les plus efficaces pour faire entendre la voix des participants, issus des minorités. Il faut cependant noter que, malgré un travail collectif, seul Rollins, enseignant blanc et diplômé d'une école d'art, a réellement une identité individuelle dans le monde de l'art.

AMERIKA
1984-1989

En automne 1984, Tim Rollins + K.O.S. commencent à travailler sur des peintures basées sur la lecture de « Amerika », de Franz Kafka. En s'inspirant des images développées par l'écrivain, ils réalisent des séries de dessins, reprenant notamment les trompettes dorées du dernier chapitre, qui symbolisent la nouvelle vie de Karl, héros du roman, un adolescent qui immigre à New York à la recherche de la gloire et de la fortune. Dans cette série, « Amerika : For Thoreau » est un hommage à l'essayiste et philosophe Henry David Thoreau, l'un des modèles de Tim Rollins. Le tableau, réalisé dans le cadre d'une exposition à l'ICA de Boston, est le fruit d'une collaboration entre Tim Rollins + K.O.S. et huit étudiants d'une école de cette même ville.

Membres de K.O.S. au vernissage de leur exposition à la Mary Boone Gallery, SoHo, New York, 1992. Capture du film documentaire « Kids of Survival », Geller/Goldfine Productions, 1997, 86 minutes.

Tim Rollins + K.O.S., « Amerika : For Thoreau ». Peinture sur des pages de livres sur toile, 180 × 530 cm, 1987-1988.

RAINER GANAHL

Au début des années 1990, l'artiste autrichien Rainer Ganahl a commencé à apprendre de multiples langues étrangères, en définissant cette pratique comme une démarche artistique. Suivant la même idée, il a ensuite organisé des séminaires de lecture, intitulés « Reading Seminars ». Il définit son rôle d'artiste comme celui d'un « universitaire camouflé » ou d'un « dilettante stratégique ». Dès 1995, Rainer Ganahl réalise une série de photographies, S/L (Seminars/Lectures), qui constitue un ensemble de représentations d'intellectuels dans des situations de séminaires ou de conférences. Il réalise en 1997, à la Generali Foundation, le projet « Educational Complex », qui se base sur le thème de l'éducation.

READING MARX
1998-2001

(…) si nous voulons changer le monde et le monde de l'art, et pas seulement l'interpréter, nous devons faire quelque chose : des lectures communes et des discussions sociales sont déjà des actions dont on pourra espérer des conséquences pour nos territoires personnels et nos vies interpersonnelles.

Rainer Ganahl,
« Reading Karl Marx »
2001

Dans les années 1990, les groupes de lectures/séminaires sont l'une des formes principales de la production artistique de Rainer Ganahl. Il est alors fréquemment invité par des musées ou des galeries pour travailler, selon ce format, avec des groupes, souvent issus d'écoles d'art. Dans ce cadre, il organise « Reading Marx », une série de séminaires autour des textes de Karl Marx. La lecture commune de textes que la plupart des participants n'ont jamais lus auparavant suscite la discussion et ouvre sur des interprétations divergentes.

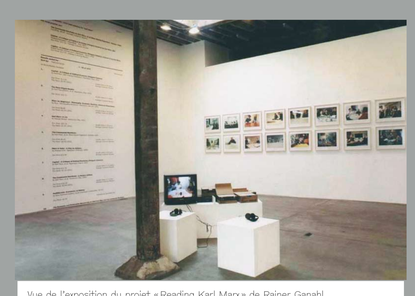
L'artiste, par le biais des discussions avec les participants, affirme continuer lui aussi à apprendre de ces textes.

Le séminaire a été mené à Kiel, Innsbruck, Oslo, Frankfurt, Toulouse, Arnhem, New York, et en Angleterre. Le projet était accompagné d'une plateforme Internet. En 2000, à la Baumgartner Gallery de New York, une exposition a retracé le projet. Des photographies et une collection de cassettes vidéos, montrant les participants dans des situations de séminaires, étaient notamment présentées. Ces documents, produits en série limitée, deviennent des « produits dérivés » qui alimentent le marché de l'art. Alors que cette pratique peut sembler discutable — a fortiori dans le cadre d'un travail sur Marx — certains veulent y voir une tentative de protéger un espace de liberté artistique :

« Plutôt que de s'enfermer dans un radicalisme stérile qui n'autoriserait aucune œuvre d'art dans une institution pédagogique et qui l'exclurait de tout contexte artistique, Rainer Ganahl (…) anticipe la demande du monde de l'art en lui offrant ce qu'il attend : des produits dérivés. Il ne s'agit pas de lutter contre le marché qui structure le système du monde de l'art mais de le neutraliser dans le but de protéger l'espace dans lequel l'œuvre est réellement faite (…) »
Maria Wutz, « Rainer Ganahl », 1996.

Rainer Ganahl « Reading Karl Marx », 1988
Photographie, 51 × 61 cm, édition de 4.

Capture d'écran du site de Rainer Ganahl
http://www.ganahl.info/marx.html



Vue de l'exposition du projet « Reading Karl Marx » de Rainer Ganahl, Baumgartner Gallery, New York, 2000.