

H W-T-O
Dumb reading
club #2 à Soma
at Soma **TOOLS**
FOR FOOLS
TOOLS FOR
FOOLS Samedi
10 juillet à 16h
Saturday July
10th at 4.00pm
55 Cour Julien
13006 Marseille



Le Dumb* Reading Club est un format de club de lecture développé dans le cadre du projet *H-O-W-T-O, an occasional proposal to keep on learning*. Cette recherche collaborative autour des questions de savoirs communs, de transmission et de pédagogie sous le prisme de l'art a été initiée à partir des archives de la Manifesta 6 School qui aurait dû avoir lieu à Nicosie (Chypre) en 2006. *H-O-W-T-O* se déploie en des constellations d'idées et de rencontres agencées selon différents formats (lectures, discussions, workshops...) et au sein de lieux multiples (ateliers, espaces d'expérimentations, résidence, site internet...).

Pour ce DRC#2, Guilhem Monceaux est invité à développer ses recherches à travers une sélection de textes en reprenant la figure de l'idiote (présentée dans le DRC#1) comme point de départ. Les textes proposés mettent en avant les limites du savoir académique et les façons de s'en éloigner, puis présentent des exemples d'écoles d'art indépendantes et des initiatives étudiantes qui sortent du cadre scolaire. Le DRC#2 a pour modeste ambition de présenter quelques outils d'émancipation possibles et existants, au sein de cadres spécifiques, et de les partager comme pistes de réflexion sur les conditions de travail qui se dessinent déjà au sein des écoles d'art.

***Dumb**

***telle une attitude, celle, singulière, de la découverte et des expérimentations**

***telle une incompréhension, un doute, de soi ou de ce qui nous entoure**

***parfois lié à l'irraisonnable, à l'absurde, "il est fou, c'est idiot !"**

***comme double de la gaffe, du rire, de l'erreur rieuse**

***telle une farce, une comédie, un masque, un carnaval, jouons aux idiots.e.s**

***un.e adepte du premier degré**

***H-O-W-T-O, an occasional proposal to keep on learning* est un projet de La Balnéaire et Media Naranja.**

The Dumb* Reading Club is a book club developed as part of the *H-O-W-T-O, an occasional proposal to keep on learning*. This collaborative research around questions of common knowledge, transmission and pedagogy through the prism of art was initiated from the archives of the Manifesta 6 School which should have taken place in Nicosia (Cyprus) in 2006. *H-O-W-T-O* unfolds in constellations of ideas and meetings organized in different formats (readings, discussions, workshops...) and within multiple spaces (workshops, experimental spaces, residence, website...).

For this DRC#2, Guilhem Monceaux is invited to develop his research through a selection of texts using the dumb figure (presented in DRC#1) as a starting point. The proposed texts highlight the limits of academic knowledge and the ways to distance them. It then presents examples of independent art schools and student initiatives that go beyond the academic context. DRC#2 has the modest ambition to present some possible and existing tools of emancipation, within specific frameworks, and to share them as avenues for reflection on the working conditions that are already taking shape within art schools.

***Dumb**

***an attitude, a special one, of discovery and experimentation**

***a misunderstanding, a doubt, of oneself or/and of what surrounds ones**

***sometimes linked to the unreasonable, the absurd, «he's crazy, that's silly!»**

***as a twin of the blunder, the laugh, the laughing error**

***like a farce, a comedy, a mask, a carnival, let's play fool!**

***a first degree enthusiast*a first degree enthusiast**

H-O-W-T-O, an occasional proposal to keep on learning is a project developed by La Balnéaire and Media Naranja.

Chærs, camarades des écoles d'art, professeurs, technicians, gardians et agenz, administration et direction,

Par la présente lettre, le ·ClubMæd· à l'honneur de vous inviter à la grande fête de la libération du langage !

Après avoir été le captif de l'Académie pendant près de 4 siècles, il est grand temps qu'il aille prendre l'air avec nous. Allez venez, on vous emmène clubber !

Fêtons la décolonisation du langage ! Le moment est venu qu'il change de statut. Aujourd'hui : territoire conquis à conserver, il est marqué des drapeaux de Patriarcat & Capitalisme. Demain : outils vivant et collectif, émancipateur, il sera modelé par les usages de toutes les classes sociales et de tous les genres.

La langue a été massivement masculinisée par les Académiciens au 17^e siècle, car évidemment, #pourquoi-n'y-avais-je-pas-pensé-plus-tôt : « le genre masculin est réputé plus noble que le féminin, à cause de la supériorité du mâle sur la femelle » (Nicolas Beauzué).

Or, « ce qui n'est pas nommé n'existe pas » (Chloé Delaume). Finissons-en avec cette invisibilisation, et libérons les mots, les accords et les pronoms de leur asservissement au masculin hégémonique.

La fête sera longue et mouvementée mais garantie sans gueule de bois ! Nous sommes aujourd'hui face à de puissants systèmes à démanteler. Patriarcat se déhanche allègrement avec son pote Capitalisme, dans un club rempli d'hommes blancs bourgeois cishet en costumes de pingouin. Et pendant qu'ils les abreuvent abondamment de leur infâmes sécrétions : cocktails de flouz en masse, option GHB contre tout clubber déviant, nous organisons cette contre-soirée pour trinquer, collectivement, à nos luttes !

Dans cette teuf, nous revendiquons notre droit à transformer la langue afin de briser les limites qu'elle nous impose et pour qu'elle devienne égalitaire, représentative de touz, non-binaire.

À toi, Jacques Henric, si tu nous entends depuis le club des pingouins : désolé mais ouais on va « contribuer à la démolition de la langue française ».

Si la langue est « l'architecture de la pensée » (Jacqueline Costa-Lascoux), alors il est grand temps d'y foutre un grand coup de *wrecking ball* (Miley Cyrus), pour une explosion festive, un joyeux sabotage. On reconstruira tout ça ensemble, sans oublier de pendre la crémaillère en bonne et due forme pour une cuisson à point de Pat' & Cap'.

Chères, chers, chærs camarades,

C'est, pour vous, pour nous, pour touz les invisibilisæs de notre langue, que nous avons poursuivi, avec ferveur, notre travail au marteau pour saboter la soirée pourrie de Pat & Cap. DJ ·ClubMæd· aux platines nous fait danser comme des dingues et nous hurlons notre rage. De notre contre-fête nos voix s'élèvent, et se font entendre dans le club conservateur d'à côté, *no matter what*, en inclusif, en neutre et en argot (Sam Bourcier) !

Nous sommes aujourd'hui enthousiastes de vous présenter le Guide Pratique du Langage Inclusif en École d'Art. Nous souhaitons qu'il vous donne les moyens de vous emparer du langage et les outils pour lutter contre les discriminations de genre, pour l'inclusivité et la représentativité de touz !

Ce guide est conçu par les étudianz, pour toutes les personnes de l'école, dans une volonté de transmission horizontale des connaissances et des pratiques. Il est gratuit et diffusable partout, par touz !

Pour l'amour de la langue,
Le ·ClubMæd·, qui tape son point sur la table.

·ClubMæd·

Introduction.

Pourquoi s'intéresser aux pédagogies critiques ?

La pédagogie critique ne doit pas être confondue avec l'étiquette vague et large de pédagogie alternative. Dans différents pays du monde et aires linguistiques, depuis au moins le début des années 1980, on appelle « pédagogie critique » un ensemble de courants inspirés par le pédagogue brésilien Paulo Freire et son approche qui met l'accent sur la prise de conscience des oppressions (ou « conscientisation »). Cet éducateur s'est rendu célèbre à travers le monde entier pour son ouvrage *Pédagogie des opprimés*. Cet ouvrage demeure actuellement l'un des plus cités au monde et pourtant Paulo Freire est largement oublié en France. Néanmoins, plus que sa mémoire, ce qui nous intéresse dans les pédagogies critiques, c'est l'héritage vivant de pédagogies de transformation sociale se présentant comme féministes, queer, décoloniales, anti-racistes... Car il faut bien comprendre que dans de nombreux pays, il ne s'agit pas pour les éducateurs et éducatrices progressistes de pratiquer des pédagogies seulement « alternatives », mais de viser la transformation sociale vers une justice sociale globale. Ce rappel est d'autant plus nécessaire qu'aujourd'hui, en France, la notion de pédagogies alternatives recouvre pour une bonne partie des pratiques s'adressant à des enfants issus de milieux

socialement privilégiés, comme dans le cas des écoles Montessori privées hors contrat.

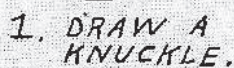
Il existe pourtant une tradition de pédagogies émancipatrices en France. On peut citer par exemple les pédagogues anarchistes au début du ^{xx}e siècle qui ont mené des expériences éducatives comme l'orphelinat de Cempuis dirigé par Paul Robin (entre 1880 et 1894), la Ruche de Sébastien Faure (entre 1904 et 1917) ou encore l'Avenir social avec Madeleine Vernet (entre 1906 et 1922). Mais dans l'histoire de la pédagogie, la question de l'émancipation reste ici durablement marquée par la figure de Célestin Freinet. Cet auteur a souvent été rapproché de Paulo Freire avec qui il a partagé l'ambition de fonder une éducation qui émancipe les classes populaires. C'est ce que rappelle Gauthier Tolini dans cet ouvrage. Cette perspective émancipatrice est également présente en France au sein du Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN) ou encore dans la pédagogie institutionnelle, courant qui constitue une scission du mouvement Freinet.

Les pédagogies en France mises à l'épreuve

Néanmoins, ce glorieux passé a sans doute contribué à ce que les pédagogues en France ne prennent pas la mesure des transformations sociales actuelles. En effet, les débats pédagogiques sont restés focalisés dans ce pays sur les seules

cable 'BARBPLAZA'

SANDWICH



know - noth'ing a and a
 וְכֵן הָיָה אֲנִי מְבַרְכֵךְ לִי אֶת-מִסְכְּנִי
 וְכֵן הָיָה אֲנִי מְבַרְכֵךְ לִי אֶת-מִסְכְּנִי
 Know - noth'ing a and a
 וְכֵן הָיָה אֲנִי מְבַרְכֵךְ לִי אֶת-מִסְכְּנִי
 וְכֵן הָיָה אֲנִי מְבַרְכֵךְ לִי אֶת-מִסְכְּנִי
 know the ropes (דברים)
 וְכֵן הָיָה אֲנִי מְבַרְכֵךְ לִי אֶת-מִסְכְּנִי
 know what's what (דברים)
 וְכֵן הָיָה אֲנִי מְבַרְכֵךְ לִי אֶת-מִסְכְּנִי
 knuckle - a and a
 וְכֵן הָיָה אֲנִי מְבַרְכֵךְ לִי אֶת-מִסְכְּנִי
 knuckle down (דברים)
 וְכֵן הָיָה אֲנִי מְבַרְכֵךְ לִי אֶת-מִסְכְּנִי
 knuckle's a and a
 וְכֵן הָיָה אֲנִי מְבַרְכֵךְ לִי אֶת-מִסְכְּנִי

chantèrent des chansons dites *negro spiritual*, iels n'en changèrent pas la langue, la syntaxe de nos ancêtres. Car il y avait dans l'usage incorrect des mots, dans le placement incorrect des mots, un esprit de rébellion qui revendiquait le langage comme un lieu de résistance. Utiliser l'anglais d'une manière qui en brisait l'utilisation et le sens standard, afin que des Blanc·hes ne puissent comprendre la parole noire, fit de l'anglais plus que la langue de l'opresseur.

Une connexion continue existe entre l'anglais sommaire des Africain·es déplacé·es, réduit·es en esclavage et la langue vernaculaire parlée par les Noir·es aujourd'hui. Dans les deux cas, la brisure de l'anglais standard permit, et permet toujours, la rébellion et la résistance. En transformant la langue de l'opresseur, en en faisant une culture de résistance, les Noir·es créèrent une parole intime qui pouvait dire bien plus qu'il n'était possible dans les limites de l'anglais standard. Le pouvoir de cette parole n'est pas seulement qu'elle permet la résistance à la suprématie blanche, mais aussi qu'elle forge un espace pour la production culturelle alternative, et pour les épistémologies alternatives – des manières différentes de penser et de savoir, cruciales pour créer une vision du monde contre-hégémonique. Il est absolument essentiel que le pouvoir révolutionnaire du vernaculaire noir ne se perde pas dans la culture contemporaine. Ce pouvoir réside dans la capacité de ce vernaculaire à intervenir sur les frontières et les limitations de l'anglais standard.

Dans la culture noire populaire contemporaine, le rap est devenu l'un des lieux d'utilisation du vernaculaire noir, d'une manière invitant la culture de masse dominante à écouter – à entendre – et, dans une certaine mesure, à se transformer. Cependant, un des risques de cette tentative de traduction culturelle est la banalisation de la parole vernaculaire noire. Quand de jeunes Blanc·hes imitent cette langue d'une façon qui suggère que c'est la parole de ceusses qui sont stupides ou qui veulent seulement divertir ou faire rire, alors le pouvoir subversif de cette parole est ébranlé. Dans les milieux universitaires, que ce soit dans l'enseignement ou dans les productions écrites, peu d'efforts ont été faits pour utiliser le vernaculaire noir – ou d'ailleurs une autre langue que l'anglais standard. Quand je demandai à un groupe ethniquement hétéroclite à qui je donnais un cours sur les autrices noires pourquoi nous n'entendions que de l'anglais standard en cours, iels restèrent un moment sans voix. Bien que pour beaucoup d'entre elleux l'anglais standard fut une deuxième ou troisième langue, il ne leur avait jamais

traversé l'esprit qu'il était possible de dire quelque chose dans une autre langue, d'une autre manière. Ce n'est pas surprenant, ainsi, que nous continuions à penser «ceci est la langue de l'opprimeur, et pourtant j'ai besoin qu'elle te parle».

J'ai réalisé que j'étais en danger de perdre ma relation avec la parole noire vernaculaire parce que je ne l'utilise pas non plus dans les contextes majoritairement blancs dans lesquels je me trouve en général, qu'ils soient professionnels ou sociaux. Et j'ai donc entrepris d'intégrer dans une variété de situations le vernaculaire noir du Sud que j'entendais et parlais en grandissant. Le plus dur fut d'intégrer le vernaculaire noir à l'écrit, particulièrement dans les publications universitaires. Quand j'ai commencé à incorporer le vernaculaire noir dans des essais critiques, les éditeur·rices me renvoyaient mon travail en anglais standard. Utiliser du vernaculaire implique parfois de le traduire en anglais standard si on veut être inclusif. En cours, j'encourage mes étudiant·es à utiliser leur première langue, et à la traduire, pour ne pas qu'ils aient l'impression que recevoir une éducation supérieure va nécessairement les aliéner de la langue et de la culture qu'ils connaissent le plus intimement. Sans surprise, quand les étudiant·es de mon cours sur les autrices noires commencèrent à utiliser des langues et des élocutions diverses, les étudiant·es blanc·hes s'en plaignirent. Ce fut particulièrement le cas avec le vernaculaire noir. C'était notamment perturbant pour les étudiant·es blanc·hes parce qu'ils pouvaient entendre les mots mais ne pouvaient en comprendre le sens. Sur le plan pédagogique, je les encourageai à voir le moment où ils ne comprenaient pas ce qui était dit comme un moment où ils pouvaient apprendre. Un tel espace crée non seulement une occasion d'apprendre sans «maîtrise», sans détenir ou posséder la parole par l'interprétation, mais aussi l'expérience d'entendre des mots qui n'appartiennent pas à l'anglais. Ces leçons semblent particulièrement cruciales dans une société pluriculturelle marquée par la suprématie blanche, et qui utilise l'anglais standard comme arme pour faire taire et censurer. June Jordan nous le rappelle dans *On Call*:

Je parle de la majorité des problèmes de langue dans un État démocratique, des problèmes d'une monnaie d'échange qu'on a volée, cachée et homogénéisée dans un langage officiel «anglais», qui ne peut exprimer que des non-événements n'impliquant personne, ou des mensonges. Si nous vivions en démocratie notre langue devrait se ruer, voler, jurer, chanter, dans tous les noms communs américains,

toutes les voix participantes indéniables et représentatives de toutes ici. Nous ne tolérerions pas la langue des puissantes et ensuite, perdions tout respect pour les mots en eux-mêmes. Nous pousserions notre langue à se conformer à la vérité de nos multiples soi, et nous la pousserions à nous conduire à l'égalité de pouvoir qu'un État démocratique doit représenter¹.

Que les jeunes de mon cours sur les autrices noires répriment un désir de parler dans d'autres langues que l'anglais standard sans voir ce refoulement comme politique est une indication de la manière dont nous agissons inconsciemment, complices d'une structure de domination.

Les discussions récentes sur la diversité et le pluriculturalisme tendent à minimiser ou à ignorer la question du langage. Les écrits féministes critiques se concentrant sur les problèmes de différences et de voix ont produit d'importantes interventions théoriques, appelant à une reconnaissance de la primauté des voix qui sont souvent réduites au silence, censurées, marginalisées. Ces appels à la reconnaissance et à la célébration de voix diverses, et donc de discours et de langues diverses, perturbent nécessairement la prééminence de l'anglais standard. Quand les partisans du féminisme parlèrent d'abord de leur désir d'une participation diversifiée au mouvement des femmes, elles ne parlèrent pas de langage. Il fut simplement admis que l'anglais standard resterait le véhicule principal de la transmission de la pensée féministe. Maintenant que le public pour les écrits ou la parole féministes s'est diversifié, il est clair que nous devons changer nos manières traditionnelles de penser à la langue, créer des espaces où des voix variées peuvent s'exprimer avec des mots autres que l'anglais ou dans une langue sommaire ou vernaculaire. Cela implique qu'à une conférence, ou même dans des écrits, il puisse y avoir des fragments de discours qui soient ou ne soient pas accessibles à chaque personne. Procéder à un déplacement de notre façon de penser la langue, et l'usage qu'on en fait, altère comment nous savons ce que nous savons. Quand dans un cours magistral j'utilise le vernaculaire noir du Sud, le patois singulier de ma région, où j'utilise une pensée très abstraite en conjugaison avec une langue ordinaire, en réponse à une audience bigarrée, je suggère que nous n'avons pas nécessairement besoin d'entendre ou savoir ce qui est dit dans sa totalité, que nous n'avons pas besoin de «maîtriser» ou conquérir le récit dans son

1. June Jordan, *On Call: Political Essays*, Boston, South End Press, 1985.

ensemble, que nous pouvons savoir par fragments. Je suggère que nous pouvons apprendre des espaces de silence aussi bien que des espaces de parole, que dans l'acte patient d'écouter une autre langue nous pouvons subvertir la culture de frénésie et de consommation capitalistes qui exigent que tout désir doit être immédiatement satisfait, ou que nous pouvons perturber cet impérialisme culturel qui suggère qu'on ne mérite d'écouter quelqu'un·e que si iel parle l'anglais standard.

Adrienne Rich conclut son poème avec cette déclaration :

Je tape sur ma machine à écrire tard le soir, en pensant à aujourd'hui. Comment nous avons toustes si bien parlé. La langue est une cartographie de nos échecs. Frederick Douglass écrivait dans un anglais plus pur que celui de Milton. Les gens souffrent énormément dans la pauvreté. Il y a des méthodes que nous n'utilisons pas. Jeanne [d'Arc], qui ne savait pas lire, parlait un français paysan. Certaines de ces souffrances sont : c'est dur de dire la vérité ; voici l'Amérique ; je ne peux plus te toucher désormais. Aux États-Unis nous n'avons que le temps présent. Je suis en danger. Tu es en danger. Brûler des livres ne provoque rien chez moi. Je sais que ça fait mal de brûler. Il y a des flammes de napalm à Cantonville, Maryland. Je sais que ça fait mal de brûler. La machine à écrire surchauffe, ma bouche brûle, je ne peux pas te toucher et c'est la langue de l'opresseur.

Reconnaître que nous nous touchons les un·es les autres par le langage semble particulièrement compliqué dans une société qui veut nous faire croire qu'il n'y a aucune dignité à éprouver de la passion, que de ressentir profondément revient à être inférieur·e, parce que dans le dualisme de la pensée métaphysique occidentale, les idées sont toujours plus importantes que la langue. Pour soigner la déchirure entre esprit et corps, nous autres marginalisé·es et opprimé·es essayons de nous retrouver et avec nos expériences du langage. Nous cherchons à faire de la place à l'intimité. Inaptes à trouver une telle place dans l'anglais standard, nous créons la parole cassée, sommaire, indisciplinée du vernaculaire. Quand j'ai besoin de prononcer des mots qui font plus que simplement refléter ou aborder la réalité dominante, je parle le vernaculaire noir. Là, dans ce lieu, nous faisons de l'anglais ce que nous voulons. Nous prenons la langue de l'opresseur et la retournons contre elle-même. Nous faisons de nos mots un discours contre-hégémonique et nous nous libérons dans la langue.

Je suis né dans une famille nombreuse de paysans : un père, quatre femmes et environ vingt-huit enfants. Comme chacun d'entre nous alors, j'appartenais aussi à une famille plus étendue et à la communauté dans son ensemble. Nous parlions kikuyu aux champs. Nous parlions kikuyu à l'intérieur et à l'extérieur de la maison. Je me rappelle très distinctement les soirs de veillées autour du feu. C'étaient surtout les adultes qui racontaient les histoires, mais tout le monde écoutait attentivement. Nous, les enfants, les racontions le lendemain à d'autres enfants restés cueillir les fleurs de pyrèthre, les feuilles de thé ou les baies de café des propriétaires terriens européens et africains.

Les histoires, qui mettaient le plus souvent en scène des animaux, étaient toutes en kikuyu. Le lièvre, parce qu'il était petit, faible, mais plein d'ingéniosité et de ruse, était notre héros. Nous ne faisons qu'un avec lui dans ses combats contre les brutes, le lion, le léopard, l'hyène. Ses victoires étaient les nôtres et nous apprenaient que le gringalet peut venir à bout du colosse. Nous accompagnions les animaux dans leurs luttes contre les adversités de la nature – la sécheresse, la pluie, le soleil, le vent – qui les forçaient souvent à s'allier et à coopérer. Nous écoutions aussi le récit de leurs duels, ceux surtout qui opposaient les fauves à leurs proies. Chacun de ces affrontements nous

instruisait sur les rapports humains et les conflits de la vie réelle.

Il y avait aussi les histoires à personnages humains. Elles comprenaient deux types d'êtres : les hommes dignes de ce nom – courageux, bons, compatissants, bienveillants, généreux – et les loups-pour-l'homme jamais rassasiés, avides, égoïstes, individualistes, indifférents à toute forme d'intérêt général. L'entraide était souvent louée et présentée comme le souverain bien. Il arrivait que des animaux s'allient aux hommes contre les ogres et les prédateurs, comme dans l'histoire où la colombe, après avoir été nourrie de graines de ricin, file chercher le forgeron parti travailler loin de chez lui et le prévient que sa femme enceinte risque d'être dévorée par les ogres à deux bouches.

Il y avait de bons et de mauvais conteurs. Les bons pouvaient dire et redire la même histoire sans jamais nous lasser. Il arrivait qu'ils reprennent une histoire racontée par un autre : elle semblait aussitôt plus vivante et plus haletante. La différence tenait au choix des mots et des images, aux inflexions de la voix, aux brusques changements de ton. Nous apprenions de cette façon le prix du vocabulaire et des nuances. La langue ne se réduisait pas à une suite de mots. Elle avait un pouvoir de suggestion qui excédait largement sa signification immédiate. Ce goût pour la magie du verbe était encouragé par des jeux, des devinettes, des calembours, des proverbes, des allitérations sans

queue ni tête que nous débitions pour le plaisir des sonorités. Nous n'apprenions pas seulement le sens de notre langue, nous savourions sa musique. Le foyer et les champs étaient notre seule école maternelle, mais la langue de nos veillées nocturnes, la langue de notre communauté et la langue de nos travaux aux champs ne faisaient qu'un, c'est ce qui importe ici.

Par la suite j'allai à l'école, une école coloniale, et cette harmonie fut rompue. La langue de mon éducation cessa d'être celle de ma culture. J'allai d'abord à Kamaandura, une école tenue par les missionnaires, puis à l'école de Maanguuu, tenue par des nationalistes de l'Association des écoles kikuyu indépendantes. L'enseignement était encore en kikuyu et la première fois qu'on me félicita pour mon écriture, ce fut à propos d'une composition en kikuyu. Pendant quatre ans, la langue que j'appris à l'école continua d'être la langue de ma communauté paysanne de Limuru. Après la déclaration de l'état d'urgence en 1952, toutes les écoles tenues par des patriotes nationalistes furent saisies par le régime colonial et placées sous la coupe de Bureaux de l'enseignement gérés par des Anglais. L'anglais devint ma langue à l'école. Au Kenya, il devint plus qu'une langue : il devint *la* langue, devant laquelle toutes les autres durent s'incliner révérencieusement.

À partir de ce moment, être surpris à parler kikuyu à proximité de l'école devint une épreuve

affreusement humiliante. Le coupable était puni – trois à cinq coups de canne sur les fesses nues – et on le forçait à porter autour du cou une pancarte « JE SUIS STUPIDE » ou « JE SUIS UN ÂNE ». Parfois on lui réclamait une amende démesurée. Et comment les instituteurs s'y prenaient-ils pour repérer les coupables ? Ils donnaient le matin un bouton à un élève et chargeaient l'enfant de le remettre au premier camarade qui dirait un mot dans sa langue maternelle. L'élève qui avait entre les mains le bouton à la fin de la journée dénonçait le camarade qui le lui avait donné, lequel dénonçait à son tour l'enfant qui avait eu le bouton avant lui, et de fil en aiguille tous les coupables de la journée étaient nommés. Belle façon d'enseigner aux enfants la délation et de les inciter de bonne heure à trahir leurs proches et leur communauté !

d'aider Edmond Jean à organiser les 14 centres scolaires de la région provençale accueillant des enfants de déportés, de fusillés, de prisonniers, de cas sociaux.

Le procès de Nuremberg donnera raison aux désobéisseurs en posant comme principes non seulement le droit et le devoir de désobéir à des ordres iniques, mais aussi le caractère criminel de l'obéissance dans certains cas. Si 11 400 enfants juifs furent déportés, 60 000 ont échappé à la déportation grâce à des réseaux de soustraction et de placement très bien organisés. Proches par fonction des enfants, les instituteurs sont souvent partie prenante de leur sauvetage et parfois les abritent.

Après la guerre, d'autres guerres

Août 1945 : la capitulation à peine signée, les émeutes de Sétif et Guelma¹ éclatent, annonçant dix-sept années de guerres coloniales françaises.

1. Les massacres de Sétif, Guelma et Kherrata sont des répressions sanglantes d'émeutes nationalistes survenues en mai 1945 en Algérie. Elles débutent le 8 mai 1945 : pour fêter la fin des hostilités et la victoire des Alliés, un défilé est organisé. Les partis nationalistes algériens décident par des manifestations d'abord pacifiques de rappeler leurs revendications patriotiques. Mais à Sétif un policier tire sur un jeune musulman tenant un drapeau algérien et le tue, ce qui déclenche une émeute meurtrière, avant que l'armée n'intervienne. Il y aura parmi les colons plus d'une centaine de morts et autant de blessés. Le nombre des victimes autochtones, difficile à établir, est encore sujet à débat ; les autorités françaises de l'époque fixèrent le nombre de tués à 1 165 ; un rapport des services secrets américains à Alger en 1945 notait 17 000 morts et 20 000 blessés, le gouvernement algérien avance le nombre de 45 000 morts, alors que suivant les historiens le nombre varie de 8 000 à 15 000 victimes.

Comment se réjouir de la fin de l'oppression tout en bâillonnant et en réprimant ceux qui continuent à la subir après avoir tenu en tirailleurs les fronts les plus durs des deux guerres mondiales ? Le silence de la presse syndicale enseignante autour de ces événements est assourdissant. Traduit-il l'état d'esprit général de la corporation ? Il faudra à la plupart des professeurs – même progressistes – de nombreuses années pour faire la part entre leur position de fait et leurs idéaux.

L'histoire de la résistance à la colonisation et au racisme ne commence heureusement pas en 1945. Aux lendemains de la Commune, par exemple, alors qu'en France le pouvoir « républicain » prépare ses lois scolaires, à l'autre bout du monde, les communards et les communardes déportés sont bannis sur un « caillou ». En Nouvelle-Calédonie, ils forment une communauté qui a tendance à se refermer sur elle-même et à ressasser ses échecs. Ce n'est pas le cas de Louise Michel : là-bas, elle découvrira, dit-elle, l'anarchisme. Elle choisira, à la différence de ses camarades de captivité, d'aller à la rencontre des Kanak¹, d'apprendre leur langue et de les soutenir dans leur combat, à une époque marquée par de nombreuses révoltes locales, dont la célèbre insurrection menée en 1878 par

1. L'orthographe du mot Kanak est un enjeu de lutte. Il est aujourd'hui employé de manière invariable.

le grand chef Ataï*. Elle devient leur institutrice – mais aussi leur élève –, appliquant des méthodes rêvées sous la Commune et qu'elle n'avait pas eu le temps d'explorer (on se souvient que, forte de son expérience d'éducatrice, elle défendit l'abolition des châtiments et des punitions).

La conception de l'éducation de l'institutrice libertaire, enseignant et partageant la révolte contre l'ordre social est « aux antipodes » de celle d'un Ferry déclarant : « Si nous avons le droit d'aller chez ces barbares, c'est parce que nous avons le devoir de les civiliser [...]. Il faut non pas les traiter en égaux, mais se placer au point de vue d'une race supérieure qui conquiert. » (*Discours à la jeunesse française.*)

Il faut croire aussi aux miracles de l'obstination et de l'insoumission : un siècle après l'aventure kanak de Louise Michel, les indépendantistes du FLNKS¹ et les syndicalistes de l'USTKE² reprennent le flambeau en lançant le mot d'ordre de boycott des écoles publiques et en créant les écoles populaires kanak (EPK), alternative radicale à l'école coloniale.

« Il est vrai que le système scolaire proposé aux Mélanésiens heurte des repères culturels

profonds. Aux notions de communauté, de clan, de tribu, l'école française oppose la notion d'individu, ses ambitions, son intelligence personnelle. À la parole des ancêtres, à la patience, l'école française oppose l'innovation et l'urgence. L'école proposée en Nouvelle-Calédonie est un territoire où s'affrontent deux logiques sociétales. Pour contrer le phénomène d'acculturation que cette école française développe apparaissent les écoles populaires kanak¹. »

De fait, en 1985, « un enfant mélanésien a 2,3 fois moins de chances objectives d'obtenir un CAP qu'un enfant européen; il a 3 fois moins de chances de glaner un BEPC, 6 fois moins de réussir un bac technique et 12 fois moins de devenir bachelier des sections classiques² ». Dans le sillon de l'insurrection de 1984, au cours de laquelle Éloi Machoro* fut abattu, le mouvement se lance, avec une participation très forte de

1. HARDOUIN Magalie, « Programmes scolaires, enseignement et Nouvelle-Calédonie : un enjeu politique majeur pour un territoire en marche vers l'indépendance », dans *Spirale*, n° 42, octobre 2008.
2. KOHLER Jean-Marie, WACQUANT Loïc, *L'École inégale. Éléments pour une sociologie de l'école en Nouvelle-Calédonie*, Institut culturel mélanésien, Nouméa, « Sillon d'ignames », 1985, p. 36-37. « En 2009, on ne compte que 12,5 % de bacheliers d'origine kanak, 14,2 % d'origine wallisienne et futunienne, alors que 54,1 % de ces bacheliers sont d'origine européenne. Ainsi, les ethnies kanak et océaniques du pays se trouvent être minorées en fin de cursus scolaire : majoritaire à l'entrée en 6^e, la population kanak et océanique est minoritaire pour le premier diplôme important de l'école française, ouvrant les portes de l'enseignement supérieur. Pour celui-ci, du reste, « le constat est encore plus sévère : un jeune Européen sur cinq est diplômé de l'enseignement supérieur, contre un sur vingt dans les communautés kanak ou wallisiennes. » (étude de Broustet et Rivoilan, 2011).

1. Le Front de libération nationale kanak et socialiste (FLNKS) est un rassemblement de partis politiques de Nouvelle-Calédonie fondé en septembre 1984.
2. L'Union syndicale des travailleurs kanak et des exploités (USTKE) est un syndicat néocalédonien fondé en décembre 1981 pour promouvoir par l'action révolutionnaire les forces ouvrières d'origines mélanésiennes.

A kind of criticality that is participatory and, like Antiuniversity, goes beyond *what do we think?* to *what do we do?* A do-over alternative is one option. Help the university on its way to collapse; start again. But razing it to the ground won't help the students who need the institution; the ones who have only just had access granted to them. Writing about smuggling as a critical practice, Rogoff offers an alternative with 'seepage'. Every structure has gaps that allow things to escape, mushroom and swell out. In this case, illicit goods pass in and out of seemingly solid economies, and cause destruction during that process. Even the most concrete structures are permeable. Rogoff again:

"In a wider sense, seepage can be conceived as those acts that ooze through the pores of outer surfaces of structures into available pores within the structure, and result in a weakening of the structure itself. Initially the process is invisible, and then it slowly starts causing mould and settles into disfiguration – and this produces an anxiety about the strength and durability of the structure." (Rogoff, 2013)

The obvious question that comes next: are radical and traditional education mutually exclusive in the way we assume they are? Or can radical ideas seep into the university, cause it to swell and buckle, warp itself unstable and begin to rot? What can be done – especially by white middle-class men and women – when gaps appear, instead of plugging them up with 'this isn't my discussion to have' type answers? Actions that are invisible from the top-down view, like self-education, informal hiring policies that favour educators of colour and visiting lecturers who aren't simply more of the same... Strategies and information exist and are waiting; even the most cursory online search is a starting point.

In this type of conversation, it's easy to get into *shoulds* and *needs* – "I *should* read more about X", "I *really need* to think more about Y" – but self-focussed and -flagellating statements are only helpful to a point. Change happens through doing. There is too much world happening to hope that answers will be found only in book knowledge and circular conversations, in interpassive stolen glances to things that happen elsewhere.

It's unlikely that there is one answer; more a series of attempts – some successful, some complete failures, some more problematic than the current state of things – all driven by an ambition to orient education around people, not the other way around. Like justice and medicine, education depends on its politics to keep it fair. To keep its humanity. (I suspect readers of a book on radical education already think about these things.) And so there is plenty more that can be done 'inside'. The justifiable and student-led anger and upset at recent 'decolonise the _____' events says exactly that; students (and lecturers) sharing their disappointment a system that still – still – excludes them. Concerns and experiences that continue to be dismissed. Colleagues who fail to acknowledge their role, and likewise their agency, in all of this.

Agency. I can't help but wonder whether it's pedagogy, too, that has more to answer for. 'The P word'; the thing that so often gets batted away as being 'not for me'. Because contemporary writing around critical and/or radical education seems to be more concerned with intellectual battery than with content. With self-exclusion and ring fencing away from these 'P word'-ers. Rarely with inviting them in. But both Freire and hooks wrote about theory as something for everyone, something accessible. The 30th anniversary edition of *Pedagogy of the Oppressed* starts with an introduction by educator and theorist Donaldo Macedo. Preparing the English translation, says Macedo, Freire gave a translated chapter to one of his students at Harvard; he followed up a few days later, asked whether she had read it. "Yes. Not only did I read it, but I gave it to my sixteen-year-old son to read. He read the whole chapter that night and in the morning said, 'I want to meet the man who wrote this. He is talking about me.'" (Macedo, 2005, p. 22–23) And hooks – who found solace in theory – extends an extraordinary generosity to her readers, feminism infiltrating even her writing practice. It's never assumed, never required, that the reader has any kind of academic background.





I.

In 1999, I travelled from my residence in London to visit my home city of Lagos in preparation for a project I was planning to implement a year later. Not long after arriving, I had a conversation with a mid-career artist about the local and international art scene. I recall that the artist responded to my mention of documenta X with a blank and bewildered expression. He seemed oblivious of documenta and the exhibition's status as one of the preeminent sites for the display of contemporary art. In my incredulity and naïve persistence about what I considered – presumptuously – to be his ignorance, he replied in a somewhat irritated tone, "I am sorry, Bisi, *but* I have not heard of it." In reflecting on this experience, I am now inclined to ask, why should he have heard of documenta? Here the words of the Kenyan writer Ngugi Wa Thiong'o are apt. After observing changes to the literary curriculum in Nairobi that privileged 'Third World' literature, Wa Thiong'o affirms that such changes reflected the truth "that knowing oneself and one's environment was the correct basis of absorbing the world; that there could never be only one centre from which to view the world but that different people in the world had their culture and environment as the centre. The relevant question was therefore of how one centre related to other centres."²

I highlight this exchange because in the 1990s, the lauded benefits of globalisation and its tenets of openness, fluidity, and notions of interconnectedness implied that it affected or impacted everyone in the same way. Today, however, the fallacy of such thinking is obvious – that what may be considered landmark events in the Western art world register as such to only a small but powerful minority of the world's population. At the inception of Centre for Contemporary Art, Lagos (CCA) in 2007, not only had my location changed, but also my frame of reference had shifted considerably and I was more cognisant of the reason why an event such as documenta might have been inconsequential to artists working within a Lagosian milieu. The contemporary art scene in Lagos had not yet witnessed the effervescence that is visible today. It was still at an emergent stage with cultural activities split, on the one hand, between the European institutions with a local presence such as the British

Creating Space for a Hundred Flowers to Bloom

Council, French Institute, and Goethe Institute, and on the other hand, a collection of galleries that focused exclusively on commercial activity and a few artist initiatives.

In developing CCA our interest lay in prioritising experimental artistic practices including performance art, fine art photography, and video art, focusing especially on the conceptual possibilities of these mediums. These artistic forms were mostly absent within the mainstream of the local art scene. We wanted to provide a discursive platform that embraced critical debate and exchange. One goal was that CCA would become a curatorial laboratory of sorts, a space animated by a plethora of activities including talks, panel discussions, seminars, workshops, exhibitions, and publications that responded to local needs while remaining connected to the global art ecology. At the core of CCA's ambition was an attempt to make expansive and self-critical forms of curatorial inquiry a priority in a context in which the history and practice of curating contemporary art was non-existent.

As the organisation grappled with the challenges of its environment, this tabula rasa – despite a rich landscape of local habits, customs and vernacular culture – from which to work provided the freedom to develop and implement new models where needed. The challenges gave way to questions including what types of curatorial formats and methodologies might be developed to harness our activities? How could an expansive approach to curating take place within our immediate context as well as across the continent in order to effect radical transformation in artistic thought and presentation? How might unconventional approaches to curating catalyse social, cultural, and structural change? At the time, these concerns were somewhat lofty, and produced no easy answers. We realised very quickly that there was a fault line in terms of knowledge and practice, whether artistic or curatorial, and there was an urgent need to address gaps in art education. As with other countries across Africa, Nigeria inherited a British colonial educational system. Whilst independence ushered in a new era in which self-determination was the cornerstone, the colonial educational system remained intact and its legacies remain discernable today – barely changed and largely unchallenged.³ This stagnation is in stark contrast to the reforms that took place during the early 1960s in Britain and many other Western countries where art education underwent significant changes. As artist John Aitken notes, “the British art school system was radically overhauled in 1963. A new degree

equivalent qualification was established that highlighted the integration of theory and practice, in contrast with the vocational emphasis of the National Diploma in Design.”⁴

The absence of critical theory and the limitations of basic art history in the curricula coupled with the continued prioritisation of skill over process provided the impetus for CCA, Lagos to initiate a curatorial project with a pedagogical focus. The programme was designed to provide a space in which art and culture would ignite ideas and discourse – a space in which *learning to unlearn* became a necessary foundation for the Àsikò Art School.⁵ Àsikò is a Yoruba word that translates as ‘time’ in English. The word is appropriate for the title of such a project, given that many of the themes and questions we seek to explore shift across temporal registers. For example, the first three editions moved from considerations of political independence in Africa, to investigations on the relationship between history, aesthetics, and the materiality of art, and sustained explorations of archival practice.

Àsikò does not exist in a historical vacuum but is part of the lineage of non-formal art and art education initiatives created across the continent since the beginning of the 20th century. The first wave was made possible through the consolidation of European colonisation and the implantation of Christian missionary organisations. Workshops figured prominently during this period, and they were less about producing artists and more about the necessity to train artisans who could create religious sculptures, paintings, and murals for the growing number of converts at the time. Nonetheless some of the talented students would eventually become great modern artists such as Ben Enwonwu and Akinola Lasekan from Nigeria, and Gerald Sekoto and Ernest Mancoba from South Africa. By mid-century, the format and vocabulary had changed. Still controlled by Westerners, several independent art ‘schools’ sprang up in the 1950s and 1960s including Pierre Lods’ Poto Poto School in Congo Brazzaville, Frank McEwen’s ‘Shona’ art workshops in Rhodesia (now Zimbabwe), and the Mbari Mbayo Oshogbo club spearheaded by Ulli Beier and Duro Ladipo in Nigeria.

By the 1980s, the first Triangle Artists’ Workshop (which was developed in New York by artist Anthony Caro and art patron Robert Loder) took place in South Africa. Organised by artists David Koloane and Bill Ainslie, they incorporated Triangle’s more egalitarian and democratic model, inviting formally and informally trained African and international artists to work together intensively, sharing meals, and jointly participating in discussions and presentations over a

Silva

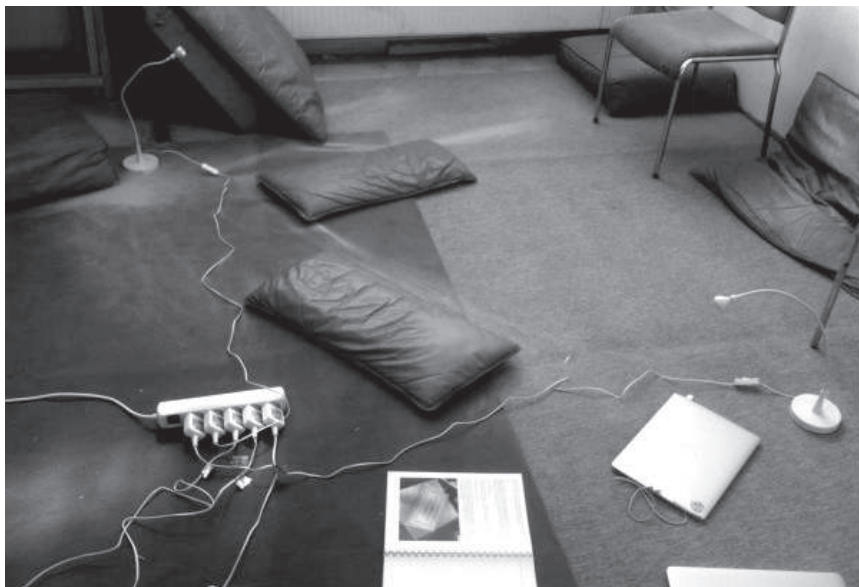
Creating Space for a Hundred Flowers to Bloom

two-week period that culminated in an exhibition. This was a new model in Africa, and as Nigerian art historian Chika Okeke-Agulu observes, “whereas other African workshops sought to re-invent an imaginary pre-contact African artistic unconscious,” this new format of a flattened hierarchy was already visible in Oshogbo where “Beier had the task of encouraging the emergence of post-colonial artists who are able to negotiate the terms of their relationships and engagement with post imperial modernity and indigenous traditions.”⁶

II.

In developing Àsikò, it was clear that while pre-existing pedagogical models could be mined for inspiration, the programme had to be developed through a hybrid, experimental, and fluid structure in order to account for the varied levels of experience on the part of the participants. Relative to other art pedagogical programmes, we sought to distinguish Àsikò at the outset through a strict criterion of selecting only participants who live in Africa, so as to redress the limited opportunities for emerging artists and curators to travel across the continent or globally. Àsikò is not a workshop in the conventional sense of bringing together artists to make work; it is not a residency for individual research because artists are required to turn up early every day and work with the group well into the evening including Saturdays. It is not an art school because it has no consistent facilities, and it is not an academy because we have no fixed curriculum. Yet, Àsikò borrows aspects of all these models. The programme embraces the language of a tripartite structure that combines elements from laboratory, residency, and workshop models whilst the open call for participants emphasises a focus on the “critical methodologies and histories that underpin artistic and curatorial practice.” Àsikò eschews a ‘master’ teacher hierarchy in favour of a changing and diverse roster of facilitators and guest speakers who are invited less to ‘teach’ and more to share, exchange, and, in turn, to learn.

This approach allows us to respond to the failure of postcolonial education systems on the continent, by equipping artists with skills and knowledge that counter the market-orientated gallery environment of most African cities, the moribund art institutions of the state and the outdated curricula of tertiary education institutions. As organisers we had our own challenges. Àsikò was positioned as an advanced course and the first edition in 2010 in Lagos



The Cheapest University est une école expérimentale et gratuite. Son dessin et son organisation sont pris en charge par des artistes. Elle s'est constituée par affinités électives, autour d'un esprit d'enthousiasme et d'ouverture. Université contributive et artistique, elle est aussi engagée qu'immédiate : seulement dépendante de la volonté de ceux.elles qui la composent — tous.les bénévoles —, elle s'inscrit comme nécessité dans leurs pratiques, par prolongement de leurs recherches personnelles ou par invention collective de situations tendant vers l'œuvre. The Cheapest University s'attache à créer des conditions de travail collectif permettant l'accueil de nouveaux membres, quel que soit l'avancée de leurs pratiques.

The Cheapest University permet de coproduire des savoirs et de les transmettre. À la différence d'une université traditionnelle, l'écriture n'est pas la seule forme privilégiée. L'œuvre d'art, sans distinction de médium, l'exposition et l'édition sont considérées comme autant d'interfaces permettant l'accès aux savoirs produits au sein de The Cheapest University.

En 2015, un groupe de recherche s'est constitué via des réunions mensuelles, des conférences publiques (*Saisir l'école avant qu'elle ne s'évanouisse* à l'Université Paris 8 et les *Cheap Talks* à la Villa Belleville), deux workshops préparatoires (*Workshop—tranquille* à Pornichet en Loire-Atlantique et *L'école emportée* à Treignac Projet en Corrèze) et la mise en place d'un site internet participatif (partage de documents, flux d'images, forum).

The Cheapest University poursuit ses recherches et élabore des programmes pédagogiques dans des espaces variés (institutions artistiques, radios, écoles d'art, lieux de résidences, ...). Ses activités s'articulent autour d'une série de cours expérimentaux ouverts au public et aux contributions extérieures (*How to Become a Lesbian*, *EAAPES*, *Silent Red Alert*, *Making Babies Butterflies*, ...). The Cheapest University organise également des rencontres et discussions publiques dans le cadre de programmes de cours expérimentaux (*Everybody Knows*, *What's in my bag*, *Pleasure of Missing out – La sèche*). En 2016, est créée Donna Quixote Press, une maison d'édition qui publie les traductions et les textes de prose expérimentale, les fictions et les essais produits au sein nos ateliers.

The Cheapest University est une communauté d'attention qui encourage l'expérimentation collective et l'émulation autour de formats de travail et de présentations dont le caractère public et la nature formelle sont autant de variables ajustées à la nécessité des projets qui y sont initiés.

Rules 'emerge'
through practice.

I think that SOL is rather about finding rules
in situ. And that is all but unconditional. It is the
very core of making, of sociality, community etc.

25

A conversation with School of Love

With: Hazal Arda, Lauren Grusenmeyer, Ritam Hazarika, Heike Langsdorf, Lilia Mestre, Stef Meul, Elli Vassalou, Adva Zakai, and Weronika Zalewska. Szenne Gallery, 07/06/2018

LAUREN GRUSENMEYER My interest in School of Love started when I participated in a week-long workshop with the group at Buda, Kortrijk. I was moved by the statement announcing the workshop and had a deep urge to be part of this happening where the relationship between the notions of love and school would be rethought. Although School of Love states that they work without rules or recurring concepts, SOL has a practice, a way of working. Even if that way of working is always negated and reassessed, I do still think there is some kind of structure/basic premise around which you work—i.e. the notions of school and love and the reinvention of a new 'school of love'. With this dialogue, I would like to dive deeper in your habits, your ways of working, your unspoken rules and agreements. I wonder: how do you work? How do you organize your work process? How do you structure yourselves? Who takes the lead in this non-hierarchical setup? Who makes decisions? And how do you distribute your work? How does my belief that the process through which a work is made contributes to the final product, manifest in this group? Of course, I also want to talk about love and how it can become a *modus operandi* for schools. So, let me start by asking: from where did School of Love originate?

ADVA ZAKAI I think it came about in two bursts. The first one happened when it was my turn to organize the project week at KASK. I proposed to do a workshop where we would develop models for schools that teach love by investigating the notions of love and school. From there, we would start fantasizing about whether we could consider love as a public, and not a personal, concern by moving it from the personal domain to the socio-political domain. If love becomes a public concern, we thought we needed to invent schools that introduce people to this notion by giving them tools that handle, or reflect on, it. The conclusion was that love should be one of the concerns thought in schools. However, it is very hard to imagine that most schools, as we know them today, would be able to teach love. Because love is not something you can give a class about. Love is something you do. So, the whole structure, curriculum, and mode of being in a school should be reinvented. That was the original starting point. We spent a week together reflecting on all of this. At the end of this week, we developed a few models for schools. But we also realized that while we were developing these models, we actually created a school of love for ourselves. At the end of the week, we felt it could not stop there.

A more intimate mode of being allows a
conversation to develop which otherwise would not
have happened

An Incomplete Chronology of Experimental Art Schools

- École nationale supérieure des beaux-arts (1671)
- Drawing School (1751, Geneva)
- Vienna University of Applied Arts (1867)
- Académie Julien (1868, Paris)
- The Flying University (Warsaw, 1883, several versions until 1979)
- Gustave Moreau's Paris studio (1892–98)
- Ox-Bow (1910)
- Ealing Art College (renamed 1913)
- Merz Akademie (1918, Stuttgart)
- Vitebsk Art School (1918–1920s, founded by Marc Chagall)
- Bauhaus (1919–1933, founded by Walter Gropius)
- VKhuTeMas School of Architecture (Moscow, founded 1920)
- Black Mountain College (1933–57, founded by John Andrew Rice)
- Bard College (Annandale-on-Hudson, renamed 1934)
- St John's College (Annapolis, 1937 reform initiated by Stringfellow Barr and Scott Buchanan)
- Berlin Free University (founded 1945)
- Skowhegan School of Painting and Sculpture (1946)
- Independent Group seminars at the ICA (London, 1947–52)
- John Cage at the New School for Social Research (1956–60)
- Ray Johnson's New York Correspondence School (founded early 1960s)
- Intermedia (Toronto, 1960s)
- Experimental Art School (Copenhagen, founded 1961 by Paul Gernes & Troels Andersen)
- National Art Schools (Havana, built 1961)
- Bauhaus Situationniste (Sweden, 1963)
- John Latham and the Artist Placement Group (London, formed 1966)
- The Munich Academy for Television and Film (1967)
- Nova Scotia College of Arts and Design (founded 1882, renamed 1967)
- Whitney ISP Program (New York, founded 1968)
- Jörg Immendorff, Chris Reinecke and the LIDL-Akademie (1968–69) at the Kunstakademie Düsseldorf
- New Marlborough Centre for Arts (George Maciunas, 1968–69)
- Image Bank (Vancouver, founded 1969)
- Joseph Beuys' 'Free International University of Creativity and Interdisciplinary Research' (founded 1974)
- Jack Kerouac School of Disembodied Poetics

- (Boulder, founded 1974 by Allen Ginsberg and Anne Waldman)
- General Idea (Toronto, founded 1977)
- Escola de Artes Visuais do Parque Lage (Rio de Janeiro)
- Ultimate Akademie (Cologne, founded 1988 by Al Hansen and Lisa Cieslik)
- The Vera List Center for Art and Politics at the New School (New York, founded 1992)
- DasArts (Amsterdam, established 1994)
- Mode2Research—NPO Austria (Eva Maria Kosa, 1997)
- École Temporaire (1998–1999, Dominique Gonzalez-Foerster, Philippe Parreno and Pierre Huyghe)
- Proto Academy (Edinburgh, 1998–2002, founded by Charles Esche)
- The Independent Art School (Hull, founded 1999)
- School for the History and Theory of Images (Belgrade, 1999, founded by Branimir Stojanovic)
- The Real Presence (Belgrade, annually since 2000, founded by Biljana Tomic)
- Centre for Advanced Study (CAS), Sofia (founded 2000)
- Copenhagen Free University (founded 2001 by Henriette Heise and Jakob Jakobsen)
- Masters in Print and Multimedia, University of Bologna (founded 2001 by Umberto Eco)
- ArtSchool Palestine (founded 2001, London)
- Campus 2002 at Kokerei Zollverein, Essen (founded by Marius Babias and Florian Waldvogel)
- Gasthof 2002 at Staedelschule, Frankfurt
- School of Missing Studies (Belgrade, founded 2002)
- Future Academy (London, founded 2002 by Clementine Deliss)
- University of Openness (London, founded 2002)
- Manoa Free University (founded 2003)
- Informal University in Foundation (Berlin, founded 2003)
- The Paraeducation Department (Rotterdam, founded 2004 by Sarah Pierce and Annie Fletcher)
- Cork Caucus (Cork, 2004–05)
- Mountain School of Art (Los Angeles, founded 2005 by Piero Golia and Erik Wesley)
- Free University of Los Angeles
- L'université tangente
- La Universidad Nómada
- Facoltà di Fuga
- Göteborgs Autonoma Skolas

Mesdames, Messieurs,
membres du jury du Post-diplôme de l'ENSBA Lyon,

Nous, Sophie T. Lvoff, Lou Masduraud, Irène Melix, Georgia René-Worms et Maha Yammine, avons le plaisir de soumettre à votre attention notre candidature pour le post-diplôme de l'Ensba Lyon 2018–2019.

S'il fallait situer cette candidature nous pourrions dire qu'elle est à l'image d'un processus de transformation, à l'image d'une fermentation, d'une respiration cellulaire qui se décompose et réduit pour former un métabolisme d'une nouvelle nature souvent acide, gazeuse ou alcoolique. Éléments qui semblent tout à fait convenir à la nature des relations que nous avons tissées au fil du temps passé ensemble dans l'appartement du Réfectoire des nonnes. Cette candidature est née hors planning, et de manière non stratégique. Elle nous est apparue en résonance au réseau de conversations, échanges que nous avons eus au cours de cette première année.

Nos intérêts politiques dans les sphères de l'anti-fascisme, du féminisme et de la pédagogie se sont souvent croisés tout en suivant des axes d'actions différents de par nos origines géographiques. Nous avons inconsciemment constitué une nébuleuse de pensée intersectionnelle. Le terme nébuleuse est ici privilégié parce qu'il comprend l'idée de ne pas être un groupe. La nébuleuse n'est pas constituée, elle n'est pas fixe. Elle est ouverte à de nouvelles personnes : qui peuvent y passer, rester, en sortir. Cette nébuleuse que nous constituons est régie par l'affectif et non par l'effectivité.

Chacune d'entre nous est engagée dans un travail au sein de scènes artistiques non pas uniquement en tant qu'artiste. Nous avons toutes engagé dans nos pratiques une orientation politique et éthique, contestant et/ou négociant les situations auxquelles nous nous sommes confrontées. Il ne s'agit pas pour nous de traverser le milieu de l'art mais d'être attentives, actives et réactives à une histoire de l'art qui se dessine.

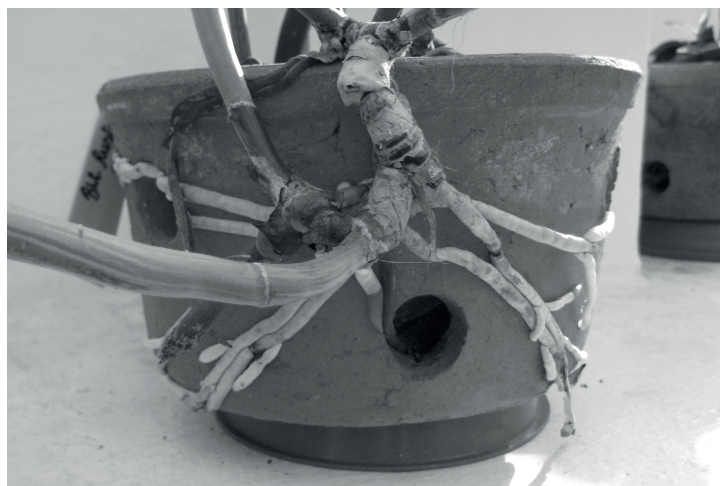
La question de la temporalité, inséparable de la question de l'effectivité, est devenue aujourd'hui un point de tension central chez les jeunes artistes pris dans la complexité économique et l'injonction sociale de la réussite. Candidater pour une seconde année n'est pas une contestation du format d'origine du post-diplôme mais une prise de responsabilité de notre histoire.

Nous souhaiterions prendre en considération la figure de Marcia Tucker, qui, renvoyée du Whitney Museum, fonde alors le New Museum en réaction à la sous-représentation du travail de certains artistes : démodés, exclus de l'histoire et du marché, qui n'étaient pas des artistes masculins, blancs et hétérosexuels.

Avec le soutien de l'Ensba et François Piron, nous pourrions réaliser un projet conçu pour et par des jeunes artistes au sein d'une institution sensible et réactive à son contexte. Nous envisageons cette seconde année non pas comme une continuité de la première mais comme un point de rupture dans notre manière de travailler ensemble et dans les formes de visibilités des actions engagées au sein du post-diplôme. C'est dans la perspective de vivre cette histoire collective que nous vous soumettons aujourd'hui notre candidature. Dans l'attente de votre réponse, nous vous prions d'agréer l'expression de nos sincères salutations.

27

Sophie T. Lvoff, Lou Masduraud, Irène Melix,
Georgia René-Worms, Maha Yammine



Candidature collective
Lyon, 2018–2019

Post-diplôme
Second year

Empty shell or unbuilt house?

BERNARDA L'HERMITA



Note aux membres du jury —

Voici un dossier de candidature que nous vous présentons collectivement, en tant que résidentes du post-diplôme 2017–2018 afin de poursuivre les recherches entamées collectivement cette année et de construire nous-même la structure de travail dont nous avons besoin pour continuer le travail amorcé en modifiant légèrement l'organisation du post-diplôme depuis l'intérieur.

Du fait de nos langues maternelles différentes et suivant nos habitudes de communications au sein du groupe, notre dossier comprends des textes rédigés en français et en anglais.

Notre démarche

Depuis notre rencontre en octobre 2017 grâce au post-diplôme de l'Ensba Lyon, nous habitons ensemble et partageons notre atelier depuis huit mois. Nous avons cuisiné ensemble, nous avons pris soin les uns des autres, nous avons longuement discuté de nos pratiques respectives mais aussi de l'amour, de nos cultures, de nos luttes et de nos positions. Nous avons finalement construit un réseau de discussions et d'intérêts communs autour des formes de structuration et d'organisation artistiques et politiques. Aujourd'hui nous souhaitons proposer et réaliser au sein du post-diplôme une restructuration du dispositif en fonction de ces expériences vécues et des besoins rencontrés.

Dès les premiers mois, la précarité du statut social et professionnel des artistes est longuement discutée, mise en question et nourrie par la lecture du travail de Silvia Federici sur le travail non rémunéré notamment, mais également des discussions sur la psychothérapie institutionnelle à travers Saint Alban, la Clinique de Laborde et les figures de Tosquelles, Oury et Guattari, ainsi qu'un séminaire animé par Tiphane Blanc et les artistes du collectif suisse Wages for Wages Against. Autant d'outils intellectuels qui ont fini de nous convaincre de la nécessité de construire de nouveaux modèles de relation entre les structures institutionnelles et les artistes.

Lors de notre voyage d'étude au Brésil, nous avons pu visiter de nombreux lieux qui repensent ces relations et proposent des structures dont le fonctionnement est

pensé par ses usagers, pour ses usagers. Nous pensons notamment à la résidence dans laquelle nous avons séjourné à Capacete à Rio de Janeiro, mais également aux modèles plus historiques que sont Teatro Oficina conçu par Lina Bo Bardi à São Paulo ou Casa do Povo actuellement dirigée par Benjamin Seroussi. Ces structures suivent des modalités de fonctionnement qui évoluent dans le temps, en fonction du contexte social et politique mais aussi en fonction des pratiques qu'ils accueillent. Les artistes sont donc invités à modifier ces institutions de l'intérieur, dans leur architecture et dans leur fonctionnement.

L'acte de postuler pour une seconde année au post-diplôme de Lyon est pour nous une démarche faisant converger nos intérêts communs pour ces lieux qui ne sont pas des structures dans lesquelles le travail de l'artiste doit se conformer, ni comme des coquilles-résidences à occuper temporairement selon des modalités et des temporalités fixées d'avance (*Empty shells* – coquilles vides – artistes bernard l'hermite). Par cette candidature commune nous réalisons un premier acte de restructuration de notre lieu de vie et de travail, écartant d'un seul geste la précarité et le conformisme. Notre projet n'est réalisable qu'au sein de l'Ensba Lyon car il est intimement lié à cette institution qui est celle qui nous a réunies et nous a permis de penser ce projet. Le post-diplôme étant un dispositif ouvert, la rencontre entre les artistes et les différentes recherches menées collectivement forment le cœur de l'expérience. Accueillir favorablement notre candidature est une posture forte en tant qu'institution sensible et réactive aux projets menés en son sein ; c'est montrer un engagement en faveur des initiatives des jeunes artistes qui y sont formés. Nous envisageons cette année du post-diplôme comme la réalisation en acte d'un projet critique en même temps que sa résolution.



De la professionnalisation en école d'arts

Depuis le début des années 2000 le mot «professionnalisation» est entré dans le champs lexical pédagogique des écoles d'arts. Cette injonction managériale est devenue une nouvelle priorité dans les orientations des écoles et n'est que la traduction d'un monde du travail toujours plus précaire.

Face à un cadre professionnel qui ne reconnaît ni les droits, ni les statuts des artistes auteur.rice.s, il est primordial de poser la question de la professionnalisation comme l'assimilation d'outils d'auto-défense, comme une ouverture vers des alternatives pour construire un monde de l'art plus juste.

Pourtant, la politique des écoles d'arts ressemble plus à une manière de subordonner l'enseignement aux logiques sélectives du marché du travail et à une lente acceptation de l'exploitation à venir. Elle se base sur une négation de notre professionnalité, car elle nous demande d'intégrer un monde qui a été pensé en dehors de nous, voir contre nous.

Par cette stratégie nihiliste, aujourd'hui, non seulement les écoles d'arts ne nous informent pas concrètement des réalités du monde du travail que nous allons devoir affronter, mais elles se dédoient également du rôle militant qu'elles ont à jouer pour une reconnaissance du travail artistique et pour sa rémunération.

Cela a un fort impact sur la mixité sociale de nos écoles. Quand on parle de «démocratisation culturelle» on ne fait référence implicitement qu'à la diffusion des oeuvres et pas à leur création. On veut élargir le spectre du public qui reçoit mais on oublie d'élargir le spectre des créateur.rice.s. Il faut se mobiliser pour élargir l'accès aux études artistiques pour créer les conditions économiques d'une mixité sociologique chez les artistes.

Aujourd'hui qui peut se permettre de faire des études qui ressemblent à un paris ?

Plus je pense à la professionnalisation dans mon école, plus je crois que c'est un enjeu de taille, éminemment politique. Il faut se battre pour dégentrifier la création artistique, c'est-à-dire pour sortir de la dynamique stérile d'homogénéisation des pensées et des pratiques. Elle empêche les étudiant.e.s de devenir des producteur.rice.s critiques de leur propre condition, de leur propre histoire. Les institutions écoles d'arts tiennent à ce que leurs diplômé.e.s s'en sortent, bien sûr, mais en valorisant les pratiques qui reproduisent les codes culturels, financiers, et sociaux de l'institution même. Il est important de ne pas faire passer ces codes pour neutres. Derrière des discours bien-pensants, d'intégration et de soit disant bienveillance économique, la professionnalisation est un mécanisme qui masque les appareils de domination, qu'il convient ensemble de replacer au centre des enseignements. Spectatrice de nos craintes anticipées pour notre future précarité, l'école nous fait participer à notre assimilation au sein d'un système qui a autorisé notre marginalisation et a organisé notre exploitation depuis longtemps.

«Il m'est facile d'imaginer une ère post-gentrification, où la masse critique qui contrôle mon école (professeur.e.s, administration, élèves) déciderait que la partie la plus fondamentale de l'éducation consiste à révéler fidèlement les hiérarchies sociales»



ETUDIER À L'ENSAPC

DIPLÔMES ET VAE AUTONOMIE ET TRANSVERSALITÉ **PROFESSIONNALISATION** CURSUS LIVRET DE L'ÉTUDIANT

PROFESSIONNALISATION

L'ENSAPC ACCORDE UNE PLACE PRIMORDIALE À LA DYNAMIQUE DE PROFESSIONNALISATION DANS SA POLITIQUE D'ENSEIGNEMENT PAR UN TRÈS FORT INTERFAÇAGE AVEC SON ENVIRONNEMENT PROFESSIONNEL.

Contrairement à l'ingénieur ou au médecin¹ dont l'exercice de la profession requiert l'obtention d'un titre, aucun diplôme n'est nécessaire pour devenir artiste². La légitimité du créateur provient de la reconnaissance de ses pairs³. Aussi, il est primordial que l'école lui permette de construire dès le début de son cursus une chaîne cohérente de légitimité, garantissant une insertion professionnelle réussie et rapide⁴.

L'ENSAPC accorde ainsi une place primordiale à la dynamique de professionnalisation dans sa politique d'enseignement par un très fort interfaçage avec son environnement professionnel. Dans le cadre d'expériences à l'échelle réelle, il s'agit de confronter les étudiants aux différents contextes de productions artistiques. Les projets pédagogiques et de recherche sont conçus en partenariat avec des structures publiques et privées, tandis qu'il est demandé aux étudiants d'effectuer un stage court lors du premier cycle puis éventuellement un stage long à l'étranger (4 mois) durant le second cycle.⁵

Par les nombreux partenariats en France ou à l'étranger, les étudiants acquièrent les règles et les codes informels qui régissent ce domaine.⁶ Musées, centres d'art, festivals, scènes nationales, théâtres, fondations, studios d'artiste, galeries, entreprises, contribuent à la réalisation de projets inscrits dans le cursus.

Le Palais de Tokyo, le Centre Pompidou, l'Abbaye de Maubuisson, la Cinémathèque de Tanger, la Fondation SAM, le Centre national des arts plastiques, la Fondation Louis Vuitton, la Villa Kujoyama, la Fondation Royaumont, le Centre national de la danse, Béton Salons, La Monnaie de Paris, Khiasma, des studios d'artistes tels que ceux d'Enrico Oliveira, de Jim Shaw, d'Yto Barrada, de Ramucho Matta, d'Angelika Markul, sont quelques exemples de situations d'immersion (cf. également la liste des partenaires de l'école, ainsi que les partenaires internationaux)⁷.

Le centre d'art Ygrec⁸ offre également des conditions professionnelles d'exposition permettant aux étudiants de rendre compte au public de leurs travaux. Il favorise la rencontre entre des œuvres émergentes et un public prescripteur (conservateurs, commissaires d'exposition, critiques d'art, collectionneurs...).

- 1 Comparaison avec des métiers relevant d'une conception traditionnelle du travail et représentant une image archétypale de la réussite, porteurs d'une idéologie de classe.
- 2 Opposition avec le métier d'artiste qui se fait par le statut du diplôme obtenu et donc soulève la question de sa valeur.
Est faite ici une distinction entre le métier d'artiste et les autres typologies de professions qu'on retrouve souvent dans l'opinion commune et parfois chez les artistes elleux-même. Issue d'une vision romantique, elle fait obstacle aujourd'hui à la reconnaissance du travail artistique et à la capacité des artistes à penser leurs revendications en convergence avec les autres contextes de luttes des travailleur.se.s.
- 3 Cette phrase pose comme postulat qu'il y a des artistes légitimes d'exercer et d'autres non. Elle entretient et valide les rapports de force qui existent entre les artistes et les personnes du milieu de l'art qui detiennent le droit de reconnaître ou non un.e auteur.rice, c'est-à-dire institutions, acteur.rice.s du marché, critiques, etc. Ce qui devrait sonner comme une critique radicale de ce système de sélection économique est ici affiché comme un but à atteindre en école d'arts.
- 4 Pourrait être traduit par : intégration réussie et rapide des codes du marché de l'art dans son travail.
Nous devons oeuvrer pour une société qui reconnait toutes formes de travail et non pas pour un système qui en «légitime» plus que d'autre. Le risque de l'appauvrissement des différentes formes d'expressions artistiques se joue déjà au niveau du marché, évitons qu'il ne s'inscrive dès l'école dans les stratégies pédagogiques.
- 5 Professionnalisation rime ici avec : familiarisation avec la précarité.
Les satges non rémunérés, services civiques, bénévolats sont autant de noms pour «travail gratuit» et représentent un levier économique énorme dans l'industrie culturelle. Ils sont largement favorisés, voir rendus obligatoires dans les cursus artistiques, bien que souvent ce soit des stages pour des métiers périphériques (médiateur.rice, régisseur.se, gardien.ne de galerie, photographe d'exposition, etc) auxquels nos études ne nous forment pas. Cette politique consiste à faire intégrer implicitement à l'étudiant.e une résilience à l'exploitation qui l'attend à l'issue de ses études.
De plus, en encourageant ces pratiques, l'école se rend complice du désengagement financier de l'Etat pour la culture et l'éducation.
- 6 Parler de «codes informels» est une manière camouflée de parler d'accords illégaux ou non encadrés. Le monde de l'art est marqué par l'absence de contrats, par des accords tacites, oraux, affectifs et il s'appuie sur la capacité relationnelle des artistes. Ces outils subjectifs, ambigus, sont la porte ouverte aux discriminations, harcèlement, jeux de pouvoir et à une grande mise en concurrence des artistes les un.e.s contre les autres. Ces codes là ne doivent pas «s'acquérir», mais se combattre.
- 7 A travers la liste de ces différents partenaires il serraient intéressant de regarder de plus près leurs politiques de rémunération et de respect du droit du travail. Cependant, il est très difficile de trouver des rapports précis sur leurs budegts bien que la plupart soient majoritairement financés publiquement.
- 8 Ygrec, centre d'art de l'ENSAPC n'a jamais été le centre d'art des étudiant.e.s. Ses stratégies de professionnalisation des étudiant.e.s se résument par des stages de montages ou de médiation et par la mise à disposition de l'espace à quelques-un.e.s dans le cadre de cours. Pourtant, il conviendrait à ce lieu de devenir un outil de réflexion pédagogique autour des questions de production, de droits des artistes, de collectif, de rapports de force avec les institutions et de gestion d'un lieu.
Aujourd'hui en transition pour un nouvel espace il conviendrait d'intégrer ces problématiques dans le nouveau projet.

Pour une autre professionnalisation

- Consciousness Raising

Mise en place aux Etats Unis dans les années 60 par des collectifs féministes, le Consciousness Raising, ou éveil des consciences, était le fait de sensibiliser un groupe de personnes à une cause politique. Ce mode d'action part du principe que l'information est le premier stade pour un changement plus profond et radical des mœurs.

La première étape de professionnalisation doit passer par une explication précise sur la situation de l'exploitation des artistes auteur.rice.s et des inégalités sociales, de races et de genres qui régissent notre milieu. L'étudiant.e prend conscience de la situation d'oppression économique et ne la considère plus comme un paramètre «normal» à accepter.

Il s'agit de donner les premières clefs pour connaître et comprendre les rapports de force auxquels nous allons avoir à faire en tant que futur.e.s artistes, car un des points faibles sur lequel repose l'exploitation des artistes par les institutions est leur désinformation et l'ignorance de leurs droits.

- Auto-défense

Dans un second temps, l'étudiant.e s'empare des outils qui lui serviront à faire face à différentes situations.

- Juridiquement :

Apprendre à connaître nos droits en terme de rémunération et de propriété, prendre connaissance des différents modèles de contrats, des barèmes existants, des statuts auxquels nous pouvons prétendre, etc.

- Economiquement :

Ouvrir les perspectives et se nourrir des différents modèles d'autonomie économique mis en place par de nombreux artistes. Laisser la porte ouverte aux activités dites «connexes» et même à la possibilité de faire d'autres formations en parallèle (artisanales, cuisine, enseignement, etc). Ne plus les considérer comme transitoires, temporaires ou périphériques car elles constituent la principale source de revenus pour de nombreux artistes durant toute leur vie, il faut

donc les prendre pleinement en compte.

- De manière militante :

En étudiant les différents groupes qui ont travaillé sur ces questions et qui se battent pour une reconnaissance de notre travail invisibilisé. Prendre conscience que le combat existe et doit être en permanence nourri, questionné.

- Doit passer par des engagements concrets de l'école:

- Se positionner médiatiquement pour que cesse l'exploitation des artistes auteur.rice.s

- Systématiquement négocier les offres de stages qui sont relayées et ne plus relayer les stages gratuits et autres appels à participation bénévoles.

- Systématiquement rémunérer les intervenant.e.s invité.e.s dans des calendriers acceptables et selon des barèmes légaux.

- Ne travailler qu'avec des structures culturelles éthiques qui rémunèrent leurs artistes.

- Les femmes étant majoritairement touchées par la discrimination économique après l'école, offrir des bourses et des opportunités pour les étudiantes.

- Proposer un libre accès aux ressources de l'école durant un temps donné suivant l'obtention du diplôme, ou pour les femmes à l'issue d'une grossesse par exemple.

- Développer un centre d'art auto-géré par les étudiant.e.s, travail pour lequel elles doivent être rémunéré.e.s.

- Mise à disposition d'une permanence juridique.



If she has to sit like that,
then we must actually all do it.



"And the rich man who gives charity
steals doubly. He steals hearts too."

QUATRE RÉSEAUX

Ce n'est pas en faisant confiance aux vues d'un directeur d'école, ou à celles d'un président de conseil d'administration, ou bien à celles d'un éducateur professionnel, que l'on pourra envisager la mise en place de nouvelles institutions éducatives. Et il ne s'agit pas non plus de servir les intérêts de telle ou telle classe. L'erreur, en fait, consiste à se demander : « Que faut-il que quelqu'un apprenne ? » La question serait plutôt : « Celui qui veut apprendre, de quoi doit-il disposer, avec qui doit-il se trouver en rapport ? » Quiconque désire s'instruire sait ce dont il a besoin : il recherche des informations et, lorsqu'il s'essaie à les utiliser, il souhaite parfois disposer des conseils et des critiques d'autrui. Quant aux informations, où les trouvera-t-il, sinon dans des livres, des objets matériels ? Parfois, elles lui seront fournies par d'autres personnes. Un véritable système éducatif n'impose rien à celui qui s'instruit, mais lui permet d'avoir accès à ce dont il a besoin (bien sûr, la rencontre avec autrui suppose aussi l'accord de l'autre partie).

Les remarques et observations critiques peuvent également venir de deux directions, soit des pairs, soit des aînés, c'est-à-dire, dans le premier cas, des personnes qui s'intéressent pour l'instant aux mêmes questions, dans le deuxième, celles qui veulent bien faire bénéficier l'apprenti d'une expérience plus étendue. Les « pairs », cela signifie tout aussi bien des collègues avec qui examiner une question, des compagnons de lecture ou de promenade avec qui partager une expérience plaisante ou ardue, ou encore des adversaires dans un jeu. Les « aînés » peuvent tenir le rôle de conseillers pour savoir quelle connaissance acquérir, la méthode à employer, les personnes à rencontrer à tel ou tel moment. Ils sont éventuellement susceptibles de guider vers les véritables questions qu'il faut se poser entre égaux, et d'indiquer l'insuffisance des réponses auxquelles on est parvenu. Bien que ces « ressources » éducatives soient abondantes, on ne les conçoit généralement pas comme source d'éducation et, finalement, y avoir accès n'est pas chose si aisée, en particulier pour les pauvres, d'où la nécessité de structures nouvelles conçues uniquement pour aider quiconque veut en bénéficier. Cela suppose encore que ces « réseaux » disposent d'un support administratif, d'un équipement technique et d'une protection légale.

Quand on pense à des possibilités éducatives, on se réfère au catalogue des programmes définis par l'enseignement, alors qu'il faut viser le contraire : définir quatre organismes grâce auxquels celui qui veut s'éduquer pourra bénéficier des ressources qu'il juge nécessaires.

1. Un premier service serait chargé de mettre à la disposition du public les « objets éducatifs », c'est-à-dire les instruments, les machines, les appareils utilisés pour l'éducation formelle. Une certaine partie d'entre eux, conçus dans un but purement éducatif, seraient présentés dans des bibliothèques, des laboratoires, des salles d'exposition (musées, salles de spectacle, par exemple) ; d'autres, utilisés dans les activités journalières, par exemple dans des usines, des aéroports, des fermes, etc., pourraient être accessibles aux personnes désirant les connaître, soit pendant une période d'apprentissage, soit en dehors des heures de fonctionnement normal ;

2. Un service d'échange des connaissances tiendrait à jour une liste des personnes désireuses de faire profiter autrui de leurs compétences propres mentionnant les conditions dans lesquelles elles souhaiteraient le faire ;

3. Un organisme faciliterait les rencontres entre « pairs ». Véritable réseau de communication, il enregistrerait la liste des désirs en matière d'éducation de ceux qui s'adresseraient à lui pour trouver un compagnon de travail ou de recherche ;

4. Des services de référence en matière d'éducateurs (quels qu'ils soient) permettraient d'établir une sorte d'annuaire où trouver les adresses de ces personnes, professionnels ou amateurs, faisant ou non partie d'un organisme. Comme nous le verrons par la suite, certains de ces éducateurs pourraient être chargés de ce travail par un système d'élections ou choisis en consultant leurs anciens élèves.



First situation

Man in the world and with the world, nature and culture

Through the discussion of this situation—man as a being of relationships—the participants arrive at the distinction between two worlds: that of nature and that of culture. They perceive the normal situation of man as a being in the world and with the world, as a creative and re-creative being who, through work, constantly alters reality. By means of simple questions, such as, “Who made the well? Why did he do it? How did he do it? When?” which are repeated with regard to the other “elements” of the situation, two basic concepts emerge: that of *necessity* and that of *work*; and culture becomes explicit on a primary level, that of subsistence. The man made the well because he needed water. And he did it because, relating to the world, he made the latter the object of his knowledge. By work, he submitted the world to a process of transformation. Thus, he made the house, his clothes, his work tools. From that point, one discusses with the group, in obviously simple but critically objective terms, the relations among men, which unlike those discussed previously cannot be either of domination or transformation, because they are relations among Subjects.

35



Second situation

Dialogue mediated by nature

In the first situation, we reached the analysis of relationships among men, which, because they are relations among Subjects, cannot be those of domination. Now, confronted by this second situation, the group is motivated to analyze dialogue, interpersonal communication, the encounter of consciousnesses; motivated to analyze the mediation of the world—as transformed and humanized by men—in this communication; motivated to analyze the loving, humble, hopeful, critical, and creative foundation of dialogue.

The three situations which follow constitute a series, the analysis of which validates the concept of culture at the same time in which other aspects of real interest are discussed.



Third situation

Unlettered hunter

The debate is initiated by distinguishing in this situation what belongs to nature and what belongs to culture. "Culture in this picture," the participants say, "is the bow, it is the arrow, it is the feathers the Indian wears." And when they are asked if the feathers are not nature, they always answer, "The feathers are nature, while they are on the bird. After man kills the bird, takes the feathers, and transforms them with work, they are not nature any longer. They are culture." (I had the opportunity to hear this reply innumerable times, in various regions of the country.) By distinguishing the historical-cultural period of the hunter from their own, the participants arrive at the perception of what constitutes an unlettered culture. They discover that when man prolongs his arms five to ten yards by making an implement and therefore no longer needs to catch his prey with his hands, he has created culture. By transferring not only the use of the implement, but the incipient technology of its manufacture, to younger generations, he has created education. The participants discuss how education occurs in an unlettered culture, where one cannot properly speak of illiterates. They then perceive immediately that to be illiterate is to belong to an unlettered culture and to fail to dominate the techniques of reading and writing. For some, this perception is dramatic.



Fourth situation

Lettered hunter (lettered culture)

When this situation is projected, the participants identify the hunter as a man of their culture, although he may be illiterate. They discuss the technological advance represented by the rifle as compared with the bow and arrow. They analyze man's increasing opportunity, because of his work and his creative spirit, to transform the world. They discuss the fact that this transformation, however, has meaning only to the extent that it contributes to the humanization of man, and is employed toward his liberation. They finally analyze the implications of education for development.



Fifth situation

The hunter and the cat

With this situation, the participants discuss the fundamental aspects which characterize the different forms of being in the world—those of men and of animals. They discuss man as a being who not only knows, but knows that he knows; as a conscious being (*corpo consciente*) in the world; as a consciousness which in the process of becoming an authentic person emerges reflective and intent upon the world.

In regard to the preceding series, I will never forget an illiterate from Brasília who affirmed, with absolute self-confidence, "Of these three, only two are hunters—the two men. They are hunters because they make culture before and after they hunt." (He failed only to say that they made culture while they hunted.) "The third, the cat, does not make culture, either before or after the 'hunt.' He is not a hunter, he is a pursuer." By making this subtle distinction between hunting and pursuing, this man grasped the fundamental point: the creation of culture.

The debate of these situations produced a wealth of observations about men and animals, about creative power, freedom, intelligence, instinct, education, and training.

37



Sixth situation

Man transforms the material of nature by his work

"What do we see here? What are the men doing?" the coordinator asks. "They are working with clay," all the participants answer. "They are changing the materials of nature with work," many answer.

After a series of analyses of work (Some participants even speak of the "pleasure of making beautiful things," as did one man from Brasília), the coordinator asks whether the work represented in the situation will result in an object of culture. They answer yes: "A vase." "A jug." "A pot," etc.

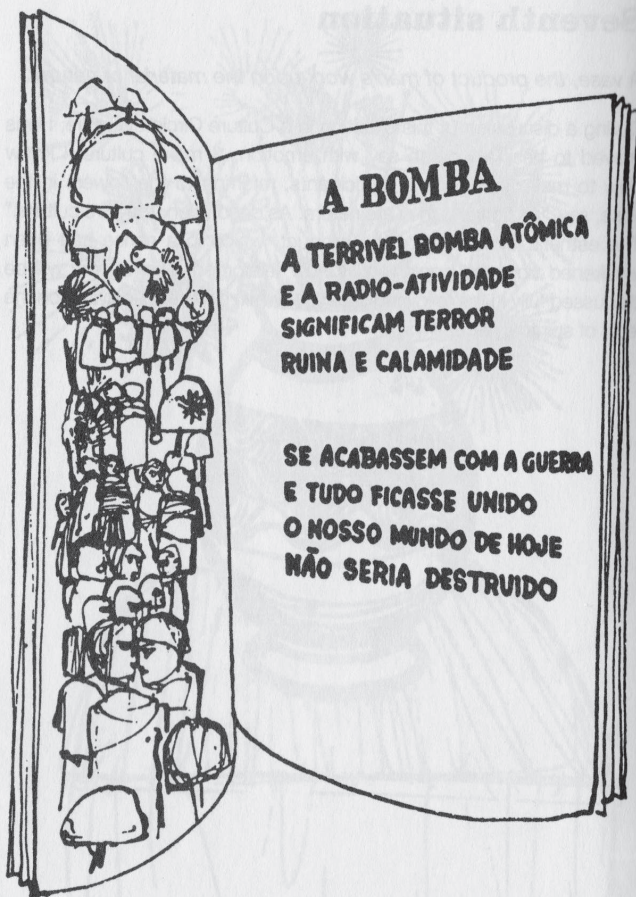
38



Seventh situation

A vase, the product of man's work upon the material of nature

During a discussion of this situation in a Culture Circle of Recife, I was moved to hear a woman say with emotion, "I make culture. I know how to make that." Many participants, referring to the flowers in the vase, say, "As flowers, they are nature. As decoration, they are culture." The esthetic dimension of the product, which in a sense had been awakened from the beginning, is now reinforced. This aspect will be discussed fully in the following situation, when culture is analyzed on the level of spiritual necessity.



A BOMBA
A TERRIVEL BOMBA ATÔMICA
E A RADIO-ATIVIDADE
SIGNIFICAM TERROR
RUINA E CALAMIDADE

SE ACABASSEM COM A GUERRA
E TUDO FICASSE UNIDO
O NOSSO MUNDO DE HOJE
NÃO SERIA DESTRUÍDO

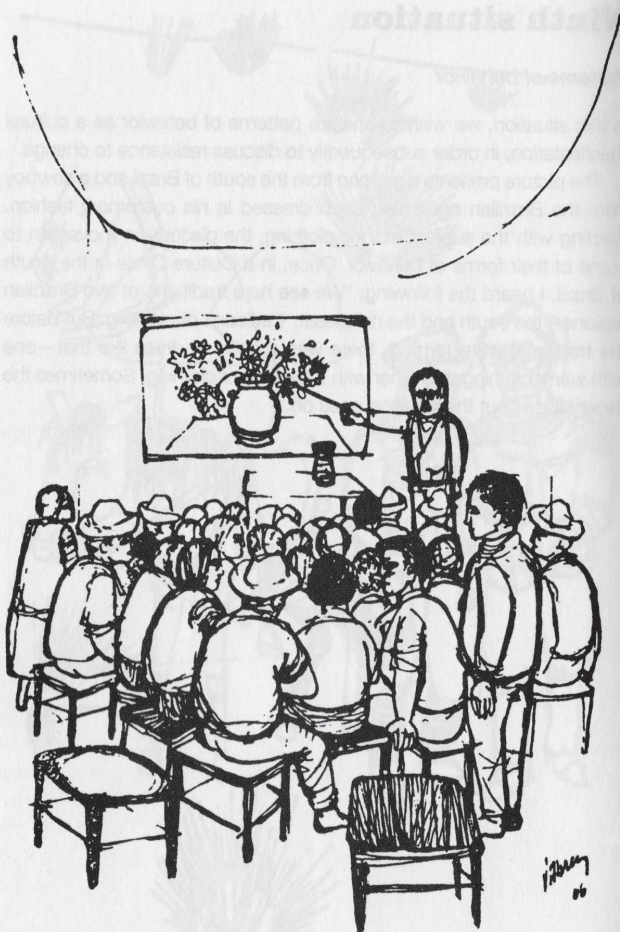
38

Eighth situation

Poetry

First the coordinator reads, slowly, the text which has been projected. "This is a poem," everyone usually says. The participants describe the poem as popular, saying that its author is a simple man of the people. They discuss whether or not the poem is culture. "It is culture, just as the vase is," they say, "but it is different from the vase." Through the discussion they perceive, in critical terms, that poetic expression, whose material is not the same, responds to a different necessity. After discussing aspects of popular and erudite artistic expression in various fields, the coordinator rereads the text and submits it to a group discussion.

"THE BOMB: The terrible atomic bomb / And radioactivity / Signify terror, / Ruin and calamity. / If war were ended, / And everything were united, / Our world / Would not be destroyed."



Ninth situation

Patterns of behavior

In this situation, we wish to analyze patterns of behavior as a cultural manifestation, in order subsequently to discuss resistance to change.

The picture presents a *gaúcho* from the south of Brazil and a cowboy from the Brazilian northeast, each dressed in his customary fashion. Starting with the subject of their clothing, the discussion moves on to some of their forms of behavior. Once, in a Culture Circle in the south of Brazil, I heard the following: "We see here traditions of two Brazilian regions—the south and the northeast. Traditions of clothing. But before the traditions were formed, there was a need to dress like that—one with warm clothing, the other with thick leather clothing. Sometimes the need passes but the tradition goes on."

39

Tenth situation

A culture circle in action—synthesis of the previous discussions

On seeing this situation, the Culture Circle participants easily identify themselves. They discuss culture as a systematic acquisition of knowledge, and also the democratization of culture within the general context of fundamental democratization. "The democratization of culture," one of these anonymous illiterate teachers once said, "has to start from what we are and what we do as a people, not from what some people think and want for us." In addition to discussing culture and its democratization, the participants analyze the functioning of a Culture Circle, its dynamic significance, the creative power of dialogue and the clarification of consciousness.

The preceding situations are discussed in two sessions, strongly motivating the group to begin on the third night their literacy program, which they now see as a key to written communication.

Literacy makes sense only in these terms, as the consequence of men's beginning to reflect about their own capacity for reflection, about the world, about their position in the world, about their work, about their power to transform the world, about the encounter of consciousness—about literacy itself, which thereby ceases to be something external and becomes a part of them, comes as a creation from within them. I can see validity only in a literacy program in which men understand words in their true significance: as a force to transform the world. As illiterate men discover the relativity of ignorance and of wisdom, they destroy one of the myths by which false elites have manipulated them. Learning to read and write has meaning in that, by requiring men to reflect about themselves and about the world they are in and with, it makes them discover that the world is also theirs, that their work is not the price they pay for being men but rather a way of loving—and of helping the world to be a better place.

The following are the seventeen generative words selected from the "vocabulary universe" gathered in the State of Rio de Janeiro and applicable also to Guanabara. I have not included the visual representations within which these words were presented, but have

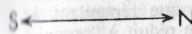
Ces conditions sont, en gros, presque toujours réalisées dans les écoles rurales. Pour les écoles de villes, il faut tenir compte naturellement de la possibilité pour les enfants de se rendre à l'école sans fatigue excessive ni risques de la circulation. Dans certains cas, l'aménagement de moyens de transport permettra l'installation des écoles vers la périphérie des agglomérations où pourront être réunies les conditions ci-dessus. (Ce transport était déjà courant avant guerre pour certaines écoles nouvelles.)

Nous insistons à peine sur d'autres conditions d'installation que le bon sens suffirait à faire respecter : exposition au soleil sur terrain sec, le plus possible à l'abri du vent, et loin des bruits de la rue, des trains ou des usines.

Nous présenterons un plan modèle pour une école à classe unique, qui sera comme la cellule initiale que les architectes combineront techniquement pour la construction des écoles à plusieurs classes.

L'École traditionnelle est un *auditorium-scriptorium* dont l'amphithéâtre des grandes écoles n'est que la forme somptueuse. Pour cet *auditorium-scriptorium*, la disposition la plus favorable était une salle unique, suffisante certes pour le groupement assis de l'effectif scolaire, mais point trop vaste cependant pour que la voix du professeur ne s'y

Notre École moderne sera un *atelier de travail*, intégré à la vie du milieu. Cette destination spécifique nécessite une structure nouvelle.



LA SEÑORITA MEUNIÉ

Entre mis alumnos se contaba la señorita Meunié, dama rica, sin familia, muy aficionada a los viajes, que estudiaba el español con la idea de realizar un viaje a España. Católica convencida y observante escrupulosamente nimia, para ella la religión y la moral eran una misma cosa, y la incredulidad, o la impiedad, como se dice entre creyentes, era señal evidente de inmoralidad, libertinaje y crimen.

Odiaba a los revolucionarios, confundida con el mismo inconsciente e irreflexivo sentimiento todas las manifestaciones de la incultura popular, debido entre otras causas de educación y de posición social, debido entre otras causas de educación y de posición social, a que recordaba rencorosamente que en los tiempos de la Commune había sido insultada por los pilluelos de París yendo a la Iglesia en compañía de su mamá. Ingenua y simpática y poco menos que sin consideración alguna a antecedentes, accesorios y consecuencias, exponía siempre sin reserva lo absoluto de su criterio, y muchas veces tuve ocasión de hacerle observar prudentemente sus erróneos juicios. En nuestras frecuentes conversaciones evité dar a mi criterio un calificativo, y no vio en mí el partidario ni el sectario de opuesta creencia, sino un razonador prudente con quien tenía gusto en discutir. Formó de mí tan excelente juicio que, falta de afectos íntimos por su aislamiento, me otorgó su amistad y absoluta confianza, invitándome a que la acompañará en sus viajes.

Acepté la oferta y viajamos por diferentes países, y con mi conducta y nuestras conversaciones tuvo un gran desengaño, viéndose obligada a reconocer que no todo irreligioso es un perverso ni todo ateo un criminal empedernido, toda vez que yo, ateo convencido, resultaba una demostración viviente contraria a su preocupación religiosa. Pensó entonces que mi bondad era excepcional, recordando que se dice que toda excepción confirma la regla; pero ante la continuidad y la lógica de mis razonamientos hubo de rendirse a la evidencia; y si bien respecto de religión le quedaron dudas, convino en que una educación racional y una enseñanza científica salvarían a la infancia del error, darían a los hombres la bondad necesaria y reorganizarían la sociedad en conformidad con la justicia.

41

Le impresionó extraordinariamente la sencilla, consideración de que hubiera podido ser igual a aquellos pilluelos que la insultaron, si a su edad se hubiera hallado en las mismas condiciones que ellos. Así como, dado su prejuicio de las ideas innatas, no pudo resolver a su satisfacción este problema que le planteé: Suponiendo unos niños educados fuera de todo contacto religioso, ¿qué tendrían de la divinidad al entrar en la edad de la razón? Llegó un momento que me pareció que se perdía el tiempo si de las palabras no se pasaba a las obras. Estar en posesión de un privilegio importante, debido a lo imperfecto de la organización de la sociedad y al azar del nacimiento, concebir ideas regeneradoras y permanecer en la inacción y en la indiferencia en medio de una vida placentera, me parecía incurrir en una responsabilidad análoga a la en que incurriría el que viendo a un semejante en peligro e imposibilitado de salvarse no le tendiera la mano.

Así dije un día a la señorita Meunié:

—Señorita: hemos llegado a un punto en que es preciso determinarnos a buscar una orientación nueva. El mundo necesita de nosotros, reclama nuestro apoyo, y en conciencia no podemos negárselo. Me parece que emplear en comodidad y placeres recursos que forman parte del patrimonio universal, y que servirían para fundar una institución útil y reparadora, es cometer una defraudación, y esto, ni en concepto de creyente ni en el de librepensador puede hacerse. Por tanto, anuncio a usted que no puede contar conmigo para los viajes sucesivos. Yo me debo a mis ideas y a la humanidad, y pienso que usted, sobre todo desde que ha reemplazado su antigua fe por un criterio racional, debe sentir igual deber.

Esta decisión le sorprendió, pero reconoció su fuerza, y sin más excitación que su bondad natural y su buen sentido, concedió los recursos necesarios para la creación de una institución de enseñanza racional:

la Escuela Moderna, creada ya en mi mente, tuvo asegurada su realización por aquel acto generoso.

Cuanto ha fantaseado la maledicencia sobre este asunto, desde que me vi obligado a someterme a un interrogatorio judicial, es absolutamente calumnioso.

Se ha supuesto que ejercí sobre la señorita Meunié poder sugestivo con un fin egoísta; y esta suposición, que puede ofenderme, mancilla la memoria de aquella digna y respetable señorita y es contraria a la verdad. Por mi parte no necesito justificarme. Confío mi justificación a mis actos y a mi vida, al severo juicio de los imparciales; pero la señorita Meunié es merecedora del respeto de las personas de recta conciencia, de los emancipados de la tiranía dogmática y sectaria, de los que han sabido romper todo pacto con el error, de los que no someten la luz de la razón a las sombras de la fe ni la digna altivez de la libertad a la vil sumisión de la obediencia.

Ella creía con fe honrada: se le había enseñado que entre la criatura y el criador había una jerarquía de mediadores a quienes debía obedecer, y una serie de misterios, compendiados en los dogmas impuestos por una corporación denominada Iglesia, instituida por un dios, y en esa creencia descansaba con perfecta tranquilidad.

Oyó mis manifestaciones, consideraciones y consejos, no como indicaciones directas, sino como natural respuesta y réplica a sus intentos de proselitismo; y vio luego que, por falta de lógica, puesto que antepone la fe en la razón, fracasaban sus débiles razonamientos ante la fuerte lógica de los míos.

No pudo tomarme por un demonio tentador, toda vez que de ella partió el ataque a mis convicciones, sino que hubo de considerarse vencida en la lucha entre su fe y su misma razón, despertada por efecto de la imprudencia de negar la fe de un contrario a sus creencias y querer atraérsele.

En su ingenua sencillez llegó a disculpar a los pilluelos comunistas como míseros e ineducados, frutos de perdición, gérmenes del crimen y perturbadores del orden social por culpa del privilegio, el cual, frente a tanta desgracia, permite que vivan improductivos y disfrutando de grandes riquezas otros no menos perturbadores que explotan la ignorancia y la miseria, y pretenden seguir gozando eternamente, en una vida ultraterrena, los placeres terrenales mediante el pago de ceremonias rituales y obras de caridad.

El premio a la virtud fácil y el castigo al pecado imposible de rechazar sublevó su conciencia y enfrió su religiosidad, y, queriendo romper su cadena atávica que tanto dificulta toda renovación, quiso contribuir a la institución de una obra redentora que pondría a la infanta en contacto con la naturaleza y en condiciones de utilizar sin el menor desperdicio el caudal de conocimientos que la humanidad viene adquiriendo por el trabajo, el estudio, la observación y la metodización de las generaciones en todo tiempo y lugar.

De ese modo, pensó que por obra de una sabiduría infinita oculta a nuestra inteligencia tras el misterio, o por el saber humano, obtenido por el dolor, la contradicción y la duda, lo que haya de ser será, quedándole como satisfacción íntima y justificación de conciencia la idea de haber contribuido con la cesión de parte de sus bienes a una obra extraordinariamente trascendental.

POUR UNE EXTENSION DU RÉGIME DES INTERMITTENT·ES

Depuis 1958, l'assurance chômage est gérée par l'Unédic²⁹, une association qui reprend les grands principes du régime général de la Sécurité sociale. Dans leurs fondements, ces institutions ne sont pas des structures étatiques mais des communs qui mutualisent la valeur économique pour abonder des caisses de salaire socialisé. Ce fonctionnement leur permet de distribuer des ressources sous des formes adaptées à la fois aux besoins des assuré·es et aux objectifs des travailleur·es : prestations en nature (le remboursement des soins), salaire direct (la paie des fonctionnaires hospitalier·es), salaire indirect (le revenu des professions libérales de santé), salaire continué (la pension des retraité·es et l'allocation des chômeur·es).

Si les artistes-auteur·es ont déjà accès à certaines ressources de la Sécurité sociale, il leur manque un outil essentiel pour pouvoir exercer leur activité de façon autonome. En raison de leur situation ambivalente entre travail et propriété, et au sein du travail entre indépendance et salariat, les plasticien·es et les écrivain·es n'ont pas d'assurance chômage. Faute d'avoir su s'organiser pour obtenir des droits sociaux étendus, ils-elles ne bénéficient pas du salaire continué de l'Unédic, cet outil subversif que les réformateurs tentent de supprimer à tout prix.

Car l'engagement militant ne doit pas nous empêcher d'être lucides : nous sommes sur le point de revendiquer l'un des droits les plus honnis des tenants du projet néolibéral. Aujourd'hui encore³⁰,

²⁹ Union nationale interprofessionnelle pour l'emploi dans l'industrie et le commerce.

³⁰ Ces lignes sont écrites en octobre 2019, à un moment où la situation se dégrade rapidement.

les allocations chômage et la retraite du régime général sont calculées en fonction d'un salaire de référence et d'un taux de remplacement. Les chômeur·es et les retraité·es ne touchent pas le différé de leurs cotisations mais la poursuite de leur salaire, un temps seulement pour les un·es, jusqu'à la mort pour les autres. Malheureusement, cette conquête est plus que jamais menacée. Depuis le début des années 90, des réformes structurelles s'appliquent à détricoter le droit au salaire hors de l'emploi, soit par le durcissement des critères d'accès aux régimes, soit par la fiscalisation de leur financement au détriment de la cotisation³¹.

La dernière attaque en date contre l'assurance chômage vise ainsi à restreindre l'accès au salaire continué pour les salarié·es sans emploi³². Le même objectif est inscrit dans le rapport Delevoye sur la retraite à points³³, qui s'appuie sur l'idée que les retraité·es sont des coûts pour bouleverser la logique du régime général. Pour les réformateurs, il s'agit de remplacer le salaire continué des retraité·es par un revenu différé fondé sur une accumulation de points dans des comptes individuels³⁴.

Ces considérations sur les récentes entreprises d'altération de la protection sociale dessinent le contexte dans lequel nous allons nous mettre en mouvement. De toute évidence, il n'existe aucune volonté politique d'entendre ou de porter nos revendications. Comme les coursier·es uberisé·es³⁵ et les pigistes exploité·es³⁶, comme les

³¹ C'est le rôle de la CSG : créée en 1990, la contribution sociale généralisée est un impôt qui remplace les cotisations et qui transfère le financement de la protection sociale des employeurs aux contribuables. C'est un instrument grâce auquel l'État reprend progressivement le contrôle de la Sécurité sociale et de l'Unédic.

³² Présenté en juin 2019, quelques mois après la suppression de la part salariale des cotisations chômage, le projet dit de « transformation de l'assurance chômage et de l'accompagnement des chômeurs » durcit les conditions d'accès au régime, allonge le seuil de rechargement des droits, supprime le salaire journalier de référence (SJR) comme base de calcul de l'allocation et instaure la dégressivité des prestations pour les revenus les plus élevés. C'est une attaque en règle contre la poursuite du salaire en dehors de l'emploi.

³³ *Pour un système universel de retraite. Préconisations de Jean-Paul Delevoye, Haut-Commissaire à la réforme des retraites*, ministère des Solidarités et de la Santé, juillet 2019.

³⁴ Sur la bataille des retraites, cf. Bernard Friot, *Le travail, enjeu des retraites*, La Dispute, Paris, 2019.

³⁵ A propos de la lutte des coursier·es, cf. les réseaux sociaux du Collectif des livreurs autonomes de Paris (CLAP) et le site de la plate-forme CoopCycle [en ligne].

³⁶ Sur la lutte des pigistes, cf. les réseaux sociaux et les tribunes du collectif Ras la plume

installateur·rices d'œuvres d'art qui se battent contre la micro-entreprise, nous allons devoir nous passer de l'aval de nos gouvernants pour bâtir le monde qui nous paraît juste. Pour cela, il faut d'abord que nous rendions nos idées désirables.

En ce qui nous concerne, cela suppose de défendre un petit bastion du salaire continué qui résiste encore et toujours aux assauts du patronat : le régime des intermittent·es du spectacle. Pour nous qui sommes habitué·es à travailler gratuitement – ou à payer pour être exposé·es ou publié·es –, ce dispositif a des allures de chimère. Il nous est familier mais ses portes nous sont fermées, comme s'il y avait une différence irréductible entre les arts plastiques et la littérature d'un côté, et le cinéma, la danse, le théâtre et la musique de l'autre.

Pourtant, les travailleur·ses du spectacle n'étaient pas plus que nous prédestiné·es à jouir de ce régime d'indemnisation du chômage. Pour comprendre sa construction, nous allons nous appuyer sur un ouvrage du sociologue Mathieu Grégoire, qui revient sur les luttes des intermittent·es depuis 1919³⁷. Avant d'être pleinement intégré·es à l'assurance chômage, ces dernier·es – artistes en tête – ont bataillé pendant soixante ans pour que leur travail soit reconnu et payé en dépit de caractéristiques à priori défavorables : activités dites utiles mais non productives, engagements discontinus et faiblesse de l'emploi. Il leur a fallu franchir des obstacles juridiques, politiques et même philosophiques, depuis la rédaction de contrats-types jusqu'au vote d'une présomption de salariat, pour pouvoir prétendre à un régime d'indemnisation du chômage aussi robuste que celui de l'Unédic.

Durant tout ce temps, leur force aura été de s'organiser selon des modalités d'action collective qui font défaut aux plasticien·es et aux écrivain·es. Dans l'entre-deux-guerres, par exemple, la majorité des artistes dramatiques et lyriques étaient adhérent·es à l'une des trois organisations qui structuraient le secteur : la Fédération du spectacle, le Syndicat des artistes musiciens de Paris et l'Union des

artistes. Il va sans dire que nos professions n'ont jamais atteint un tel niveau de structuration, en partie parce que les fondements de la propriété intellectuelle induisent de l'individualisme. Ils concourent à masquer la richesse du travail en projetant la figure du créateur ou de la créatrice isolé·e, sorte de Robinson de l'esprit récoltant le fruit de son génie. Dans les domaines des arts visuels et du livre, cette conception nominaliste de la création efface l'aspect « transindividuel » de l'art, ou pour paraphraser Étienne Balibar évoquant la notion de production chez Marx, le fait que tout travail est une activité à la fois personnelle et collective de formation et de transformation de l'humanité³⁸. En réalité, la création n'existe qu'à travers une multitude de rapports entre individus interdépendants et plus ou moins organisés. Elle découle de l'interaction entre les artistes et le public, d'une émulation entre travailleur·ses de l'art et d'une friction entre les œuvres et le monde. Si nous sommes en mesure de reconnaître qu'elle se nourrit d'un brassage d'émotions, d'une circulation d'idées, d'une association de savoir-faire, d'une somme d'échanges, nous aurons fait un premier pas vers le rassemblement et l'auto-organisation, conditions sine qua non de toute action politique.

Nos ami·es du spectacle ont compris avant nous qu'il était essentiel de dépasser les particularismes de métier pour se fédérer au niveau interprofessionnel. Retraçant leurs luttes, l'ouvrage de Mathieu Grégoire nous apprend qu'ils·elles ont été conduit·es à transgresser les limites de leur secteur pour s'insérer dans des mobilisations générales : construction du droit du travail, négociation des conventions collectives, débats sur la Sécurité sociale. À l'issue de combats aux implications parfois impensées, ils·elles ont accédé à une assurance chômage originale adossée à une socialisation interprofessionnelle de la valeur dans une caisse unique. Cette configuration leur a ouvert des horizons inattendus, d'abord parce qu'elle garantit la continuité du salaire par la mutualisation des valeurs ajoutées, ensuite parce qu'elle transcende les négociations corporatistes en portant la lutte à l'échelle du salariat tout entier.

[en ligne].

37 Mathieu Grégoire, *op. cit.*

38 Étienne Balibar, *La philosophie de Marx*, La Découverte, Paris, 2001, p. 34.

Pour le dire en des termes simples, le régime des intermittent-es est un début de salaire attaché à la personne. C'est une forme embryonnaire du « salaire à vie » théorisé par Bernard Friot³⁹. Comme la retraite du régime général, l'assurance chômage déconnecte le travail de l'emploi (ou du marché) et le salaire du poste de travail (ou de la tâche). Elle présuppose que les artistes sans contrat ne sont pas des improductif-ves mais des personnes qui travaillent sans employeurs et sans donneurs d'ordre.

En pratique, le régime des intermittent-es résout le problème du travail invisible dans la création artistique. Prenons le cas d'un-e écrivain-e : il-elle est actif-ve en permanence mais n'est reconnu-e et rémunéré-e que pour quelques œuvres éditées assorties de prestations connexes. Elles ne sont pourtant que des nodules, des concrétions qui ponctuent des projets et qui cristallisent une activité continue. Ce sont ses engagements qui sont intermittents ; pas son travail. L'enjeu n'est pas d'augmenter son activité mais d'en valider une portion plus importante.

Ceci dit, il n'est pas possible, ni même souhaitable, qu'un diffuseur ou une entreprise culturelle reconnaisse et rémunère la totalité de son activité. Cette configuration se rapprocherait de l'emploi, un mode de validation du travail qui sied mal à la création artistique, qui doit rester indépendante et libre de tout rapport de subordination. Par conséquent, la solution est à chercher du côté du salaire socialisé : ce n'est pas seulement aux diffuseurs de payer l'écrivain-e mais aussi aux caisses de salaire commun.

³⁹ Le salaire à la qualification personnelle, ou « salaire à vie », serait un nouveau droit politique attribué à tou-tes dès la majorité. À 18 ans, chacun-e recevrait un premier niveau de qualification et un salaire inconditionnels. La citoyenneté serait enrichie de droits économiques attachés à la personne. L'orientation de la production, la division du travail et les investissements feraient l'objet de délibérations collectives. De la même façon que les citoyen-n-es peuvent voter et se présenter à des élections, chacun-e pourrait participer aux instances de la démocratie sociale : jurys de qualification et caisses d'investissement, entreprises autogérées et caisses de gratuité pour les services publics. Comme le régime général de la Sécurité sociale, le salaire à vie serait financé par la cotisation. Il ne serait pas versé par les entreprises mais par les caisses de salaire socialisé. Sa mise en œuvre supposerait d'en finir avec les trois piliers du capitalisme selon Bernard Friot : la propriété lucrative (le fait de pouvoir tirer un revenu d'une propriété), le crédit à l'investissement et le marché du travail. Sur le salaire à la qualification personnelle, cf. la vidéo du Groupe de réflexion stéphanois, « Salaire à vie – démocratie et liberté dans son travail » [en ligne].

C'est déjà ce qui se passe pour les travailleur-ses du spectacle indemnisé-es. Entre 1980 et 2003, la part de l'indemnisation dans les revenus des intermittent-es est passée en moyenne de 14 % à 42 %⁴⁰. Au milieu des années 2000, un-e professionnel-le régulièrement embauché-e pouvait toucher entre 100 et 150 euros d'indemnités (donc de salaire continué) pour 100 euros de salaire direct⁴¹. L'assurance chômage a démontré sa supériorité sur le marché grâce à sa capacité à valider *de fait* tout un travail effectué hors contrat : constitution de dossiers, création de compagnies, errance, expérimentations, lectures, militance, projets bénévoles, recherches, rencontres, réseautage, tentatives infructueuses, etc. Pour certain-es artistes, elle permet même de sanctionner *plus de travail* que les engagements.

Le régime des intermittent-es rebat les cartes et crée les conditions objectives d'une transformation de la pratique artistique. Il laisse une place au désintéressement, à l'irrégularité des productions et à la passion. En un mot, il offre une véritable autonomie aux artistes. Indemnisée, une plasticienne pourra refuser de faire une exposition dans une fondation d'entreprise dont la maison-mère pratique l'évasion fiscale, le dumping social et le commerce de produits polluants. Indemnisé, un romancier pourra s'essayer à d'autres formes d'écriture et faire progresser sa pratique. Indemnisé, un artiste et réalisateur pourra multiplier les temps de travail maîtrisés, mettre en œuvre des projets complexes et produire des installations ambitieuses sans solliciter les aides à la création. Bien employé, le salaire socialisé permet de se protéger des obligations marchandes et de repousser les enjeux comptables. C'est un outil politique d'émancipation.

Les travailleur-ses du spectacle se sont d'ailleurs emparé-es de son potentiel. Fédéré-es dans les Coordinations des intermittent-es et précaires (CIP), ils-elles ne se mobilisent pas pour l'emploi mais pour défendre une indemnisation du chômage qui permette d'associer discontinuité des engagements et continuité des revenus. À la question qui débute le livre de Mathieu Grégoire : « La précarité de

⁴⁰ Mathieu Grégoire, *op. cit.*, p. 110.

⁴¹ *Ibid.*, p. 110.

l'emploi doit-elle nécessairement signifier une condition socio-économique dégradée ? »⁴², les luttes des intermittent-es ont répondu « non ».

À nous d'assumer cette avancée et de faire en sorte que le salaire continué ne reste pas cantonné dans des bastions soumis à des pressions extérieures. Les travailleur-ses du spectacle sont en difficulté. Le patronat, très influent dans l'administration de l'Unédic⁴³, essaie de les expulser de l'assurance chômage et leur rend la vie impossible : durcissement des conditions d'éligibilité, mise en œuvre de politiques de contrôle par Pôle emploi, dénonciation des « comportements déviants », etc. Son but est de resserrer l'accès aux prestations et d'obliger les intermittent-es à courir le cachet pour entrer dans le régime et s'y maintenir. Ainsi, la situation a ceci de paradoxal qu'elle conduit les travailleur-ses du spectacle à cachetonner régulièrement pour avoir droit à des plages de liberté.

En revendiquant l'extension de l'intermittence aux arts plastiques et à l'écrit, nous aurons à cœur d'imposer des modalités d'accès qui tendent vers l'inconditionnalité marchande. Nous réfléchirons à un statut des artistes qui ne soit pas fondé sur un nombre d'heures validées ou sur un plancher de revenus. Sur ce point, notre ouvrage n'entend pas livrer de formules définitives. Ce sont la lutte et la délibération collective qui fixeront la forme et les règles de gestion de l'intermittence élargie. Dans un premier temps, nous veillerons simplement à ce que l'accès au salaire continué ne soit pas assis sur notre seule capacité à produire de la valeur marchande. Cela pourra passer par :

1. La mise en place d'un seuil d'affiliation très bas.
2. La non-limitation dans le temps des indemnités.
3. La création d'une commission professionnelle, inspirée de

celle du régime de Sécurité sociale des artistes-auteur-es⁴⁴, qui sera composée d'une majorité d'artistes et de représentant-es syndicaux-les des travailleur-ses de l'art et d'une minorité de mandataires des diffuseurs, de l'Unédic et du ministère de la Culture. Elle aura pour tâches d'intégrer des créateur-rices qui ne vendent pas ou très peu et d'initier une réflexion sur la *qualification* des travailleur-ses de l'art, c'est-à-dire sur la reconnaissance de leur travail en dehors de tout critère capitaliste.

C'est à nous qui n'avons pas d'assurance chômage de rappeler ce qu'elle devrait être : une forme de salariat sans subordination qui nous offre le bonheur de travailler sans avoir le pistolet de la survie sur la tempe. À l'heure où l'Unédic subit une attaque sans précédent, le pari est audacieux mais vaut la peine d'être pris. Si nous nous bornons à dénoncer la casse des institutions sociales, quel impact auront nos prises de position ? Quel crédit accorder à notre engagement si nous n'alignons pas nos pratiques sur nos convictions ? Il ne tient qu'à nous de convertir notre condition ambivalente en un statut de travailleur-ses émancipé-es pour renouveler et décroiser les arts plastiques et la littérature.

La revendication d'une extension du régime des intermittent-es s'inscrira dans un mouvement plus vaste qui ne craindra pas de s'emparer d'un sujet fondamental : le travail. Elle se doublera de notre troisième et dernière proposition, elle aussi fondée sur la socialisation de la valeur : la création et le développement de lieux de production et de réseaux de diffusion non lucratifs et/ou non marchands.

⁴² *Ibid.*, p. 7.

⁴³ Contrairement au régime général de la Sécurité sociale, bâti sous gestion ouvrière, l'Unédic a toujours été paritaire, si bien que le patronat (en l'occurrence, le MEDEF) est en position de force dans ses instances. Par ailleurs, l'État maintient l'assurance chômage sous son influence pour refroidir les ardeurs autogestionnaires. Il est actuellement à la manœuvre pour écarter les syndicats et affaiblir le salaire socialisé.

⁴⁴ Avant janvier 2019, la commission professionnelle du régime des artistes-auteur-es pouvait affilier à titre dérogatoire des créateur-rices qui n'atteignaient pas le plancher de revenus exigé pour bénéficier d'une couverture sociale complète, soit 900 SMIC horaires.



TEXTES / TEXT

Laurence De Cock & Irène Pereira, Les Pedagogies Critiques, Introduction : Pourquoi s'intéresser aux pédagogies critiques? *bell hooks, Enseigner de nouveaux mondes, de nouveaux mots, in Apprendre à transgresser*
Ngugi Wa Thiong'o, Décoloniser l'esprit *Grégory Chambat & Laurence Biberfeld, Apprendre à désobéir*
Hannah Ellis, Education at 400 bpm, in Modes of criticism 4, Radical Pedagogies *Bisi Silva, Creating space for a hundred flowers to bloom, in Asiko*
Présentation The Cheapest University *Extrait de School of Love Workshop*
Anton Vidokle, Exhibition as School in a Divided City *Bernarda L'Hermita, Empty Shell or Unbuilt House, candidature collective*
Fanny Lallart, De la professionnalisation en école d'arts, in Show Magazine *Ivan Illich, Quatre réseaux, in Une société sans école*
Paulo Freire, Chapter 6, Appendix, in Education for Critical Consciousness *Célestin & Elise Freinet, Plan du local, in Pour l'école du peuple*
Francesc Ferrer i Guàrdia, La señorita Meunié, in La Escuela Moderna *Aurélien Catin, Pour une extension du régime des intermittent·es, in Notre Condition*

IMAGES / IMAGES

Extrait du guide pratique du langage inclusif en école d'art, ·ClubMæd· (Cybersistas)
Ray Johnson, New York Correspondance School *Jim Groom as Edupunk*
Photographie issue du Black Mountain College Bulletin, Vol. 1, No. 3, Février 1943 *Extraits du film Tiden går / Time Passes, Ane Hjort Guttu, 2015, 46min*
Tampon de The Silent University, 2012, Ahmet Ögüt