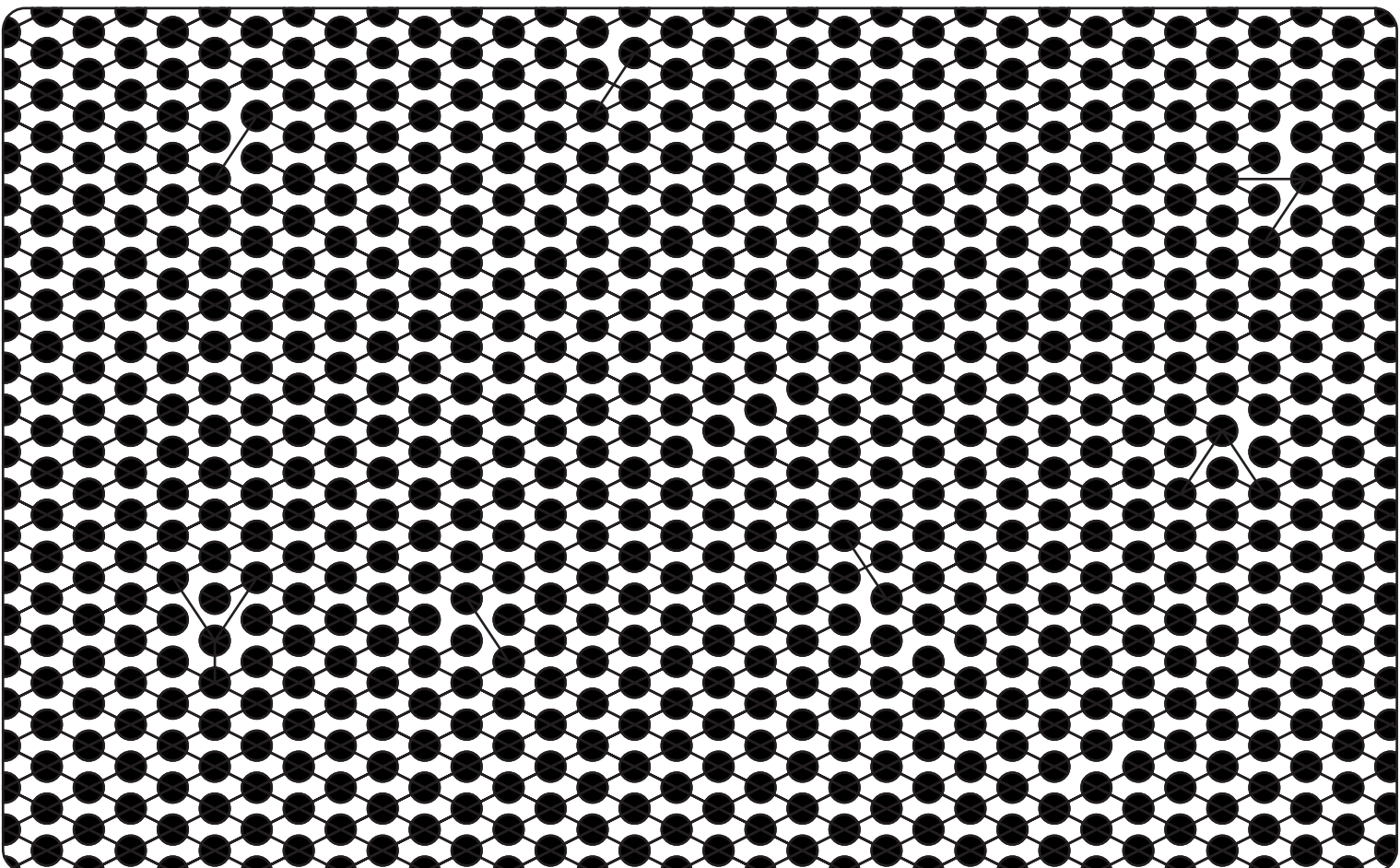


1970s

1931



BERLIN

CRITIQUE DU CAPITALISME

LITTÉRATURE JEUNESSE

LIVRE D'HISTOIRE

NAZISME

GROUPE DE TRAVAIL : BERLIN

Ede et Unku est un livre pour enfants de l'auteure Grete Weiskopf (née en 1905 à Salzbourg en Autriche, décédée en 1966 à Saalfeld/Saale en RDA). Il paraît en 1931 chez Malik-Verlag, sous le pseudonyme d'Alex Wedding. Le livre a été brûlé en 1933 lors de l'autodafé organisé par les Nazis en Allemagne. Il a été réédité par Basis Verlag Berlin à une date inconnue.

En 1980, le livre a inspiré un film intitulé « Quand Unku et Ede étaient ami·e·s », produit par la DEFA (l'agence de production de films de la RDA).

Le livre relate l'histoire d'une famille berlinoise, racontée depuis le point de vue du fils Ede, âgé d'une dizaine d'années. Le père d'Ede se retrouve au chômage. Ede entreprend alors de soutenir financièrement sa famille en distribuant des journaux. Mais pour cela, il lui faut un vélo. Il emprunte la somme nécessaire à Unku, une Rrom, qu'Ede a rencontrée au premier chapitre du livre, alors qu'il s'était aventuré seul à une fête foraine. Pendant ce temps, le père au chômage est recruté par une entreprise pour remplacer ses ouvriers en grève. Grâce à une ruse, Ede parvient à éviter que son père ne soit perçu comme un briseur de grève.

Le livre décrit comment *Ede et Unku*, chacun·e à leur manière marginalisé·e socialement – Ede comme représentant de la classe ouvrière, Unku comme représentante du peuple Rrom – forment une solide alliance malgré les menaces qui pèsent sur leur existence dans un climat de peur et de défiance.

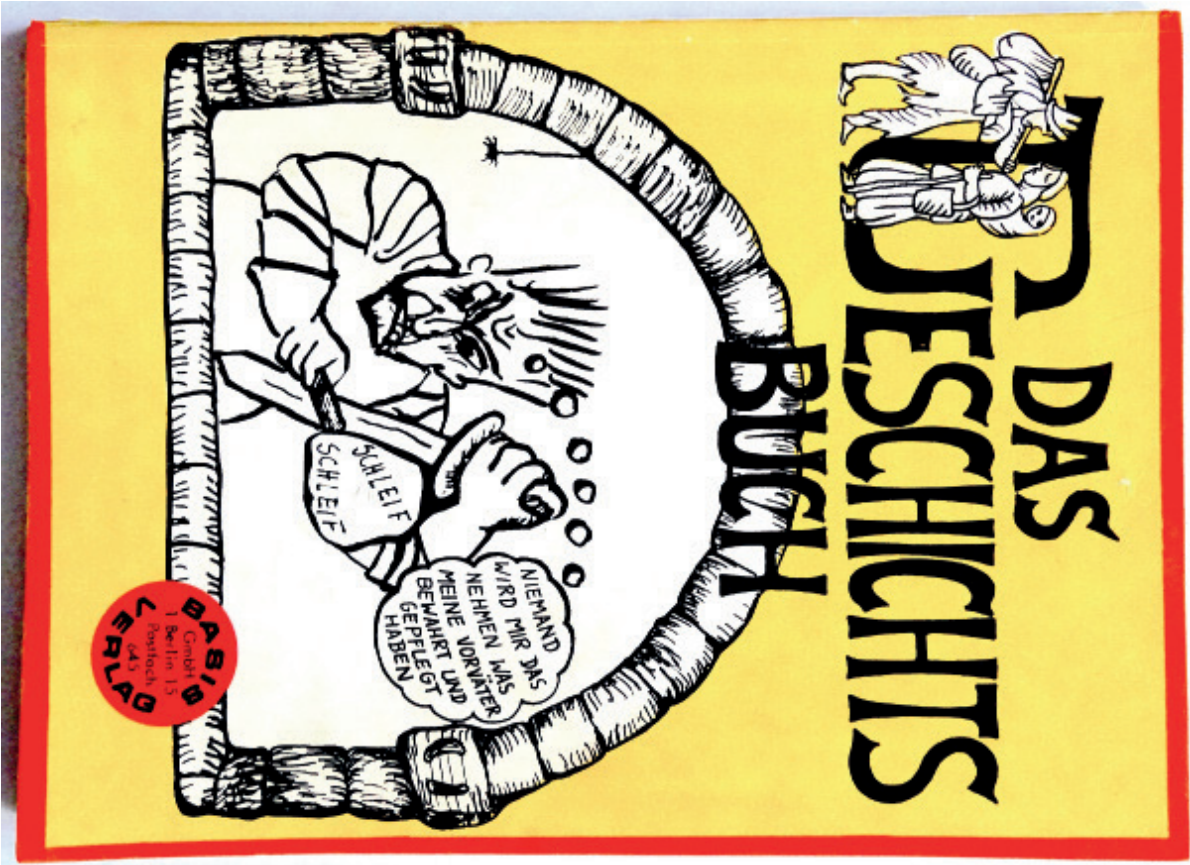
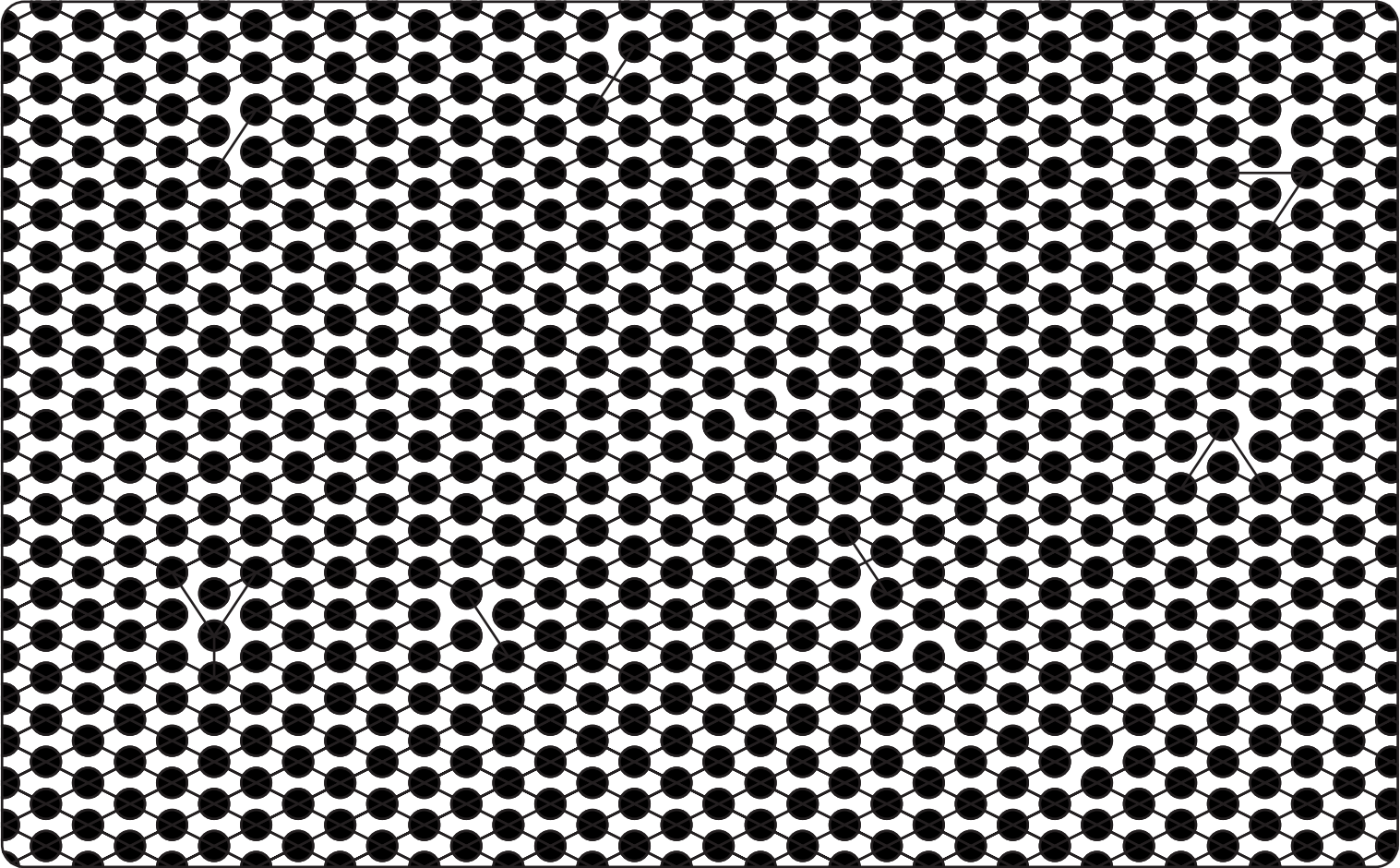
Références :

"Ede and Unku" [Ede et Unku], Alex Wedding, Malik Verlag, Berlin, 1931

"Ede and Unku" [Ede et Unku], Alex Wedding, Basis Verlag, Berlin (1970?)

En rééditant Ede et Unku, Basis Verlag fait une référence à la fois artistique et politique à la République de Weimar. De cette manière, l'éditeur s'inscrit dans l'histoire de la littérature jeunesse de gauche tournée vers le réalisme socialisme. Quelles sont les références qui me servent d'outils dans mon travail artistique/éducatif/militant ?

Y-a-t'il des livres liés à mon domaine professionnel que j'aimerais rééditer ? Pourquoi ?



BERLIN
LIVRE D'HISTOIRE
CRITIQUE DU CAPITALISME

CRITIQUE DU COLONIALISME
BANDE DESSINÉE

GROUPE DE TRAVAIL : BERLIN

Berlin Ouest, 1971. Le collectif éditorial socialiste Basis Verlag, publie *Le livre d'histoire*. Le livre se compose de bandes dessinées sur la formation du capitalisme et du colonialisme, leurs effets et leurs conséquences dans les années 60. L'édition originale s'intitule "Historie-Boken" (Ordfront, Barnhult 1970).

La version allemande, "Das Geschichtsbuch", est une traduction du texte original suédois d'Annika Elmquist, Gittan Jönsson, AnnMari Langemar et Pål Ryberg, réalisée par Doris Jacobi, Ingrid Schwarz et Peter Jacobi.

À l'époque, de nombreuses publications (éducatives) étaient consacrées à la critique du capitalisme. C'est la première fois qu'un livre appelle explicitement à prendre conscience des relations entre le développement du capitalisme et celui du colonialisme (pas seulement à travers le programme éditorial de Basis Verlag). Grâce à une traduction, un certain type de critique est rendu accessible.

1970 Le livre "Historieboken" d'Annika Elmquist, Gittan Jönsson, AnnMari Langemar et Pål Ryberg est publié par la maison d'édition Ordfront à Stockholm, en Suède.

1971 Le livre est traduit en Allemand ("Geschichtsbuch") par Doris Jacobi, Ingrid Schwarz et Peter Jacobi. Il est publié chez Basis Verlag Berlin. Le livre est traduit en Danois par Carol Baum Schmorleitz, éditeur inconnu.

1974 Traduction du livre en Anglais (États-Unis) : "The History Book" par Carol Baum Schmorleitz, The Midnight Special, Venice, Californie, USA, 1974.

1977 Traduction du livre en Italien et en Espagnol :

- "Libro di storia. Controstoria del mondo moderno (1400-1974) narrata e illustrata per bambini rivoluzionari, genitori democratici e per tutti i proletari". Ed. César Viguera, Savelli, lieu inconnu.
- "Libro De Historia", Colección De Boca En Boca, Barcelone, 1977.

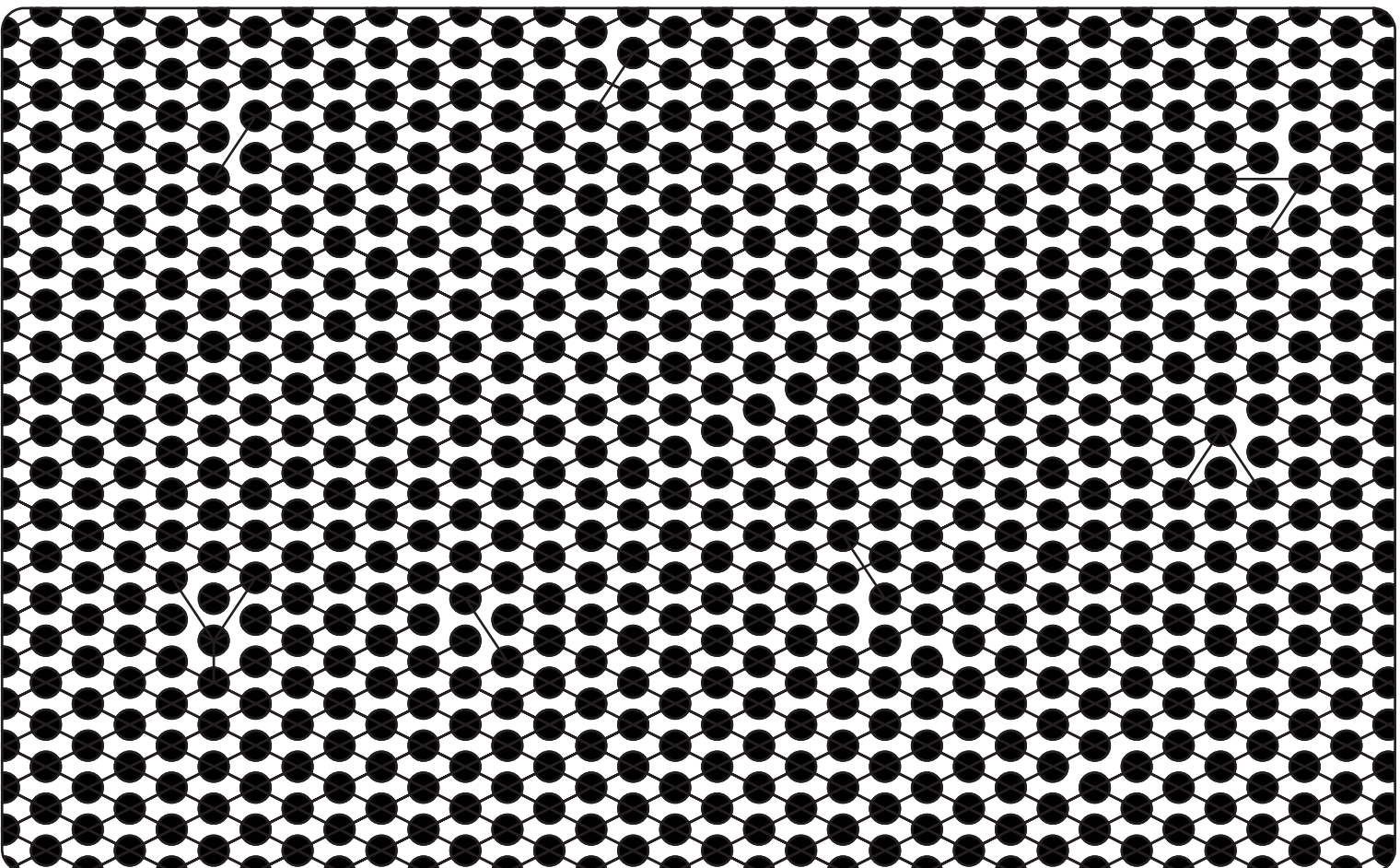
Références :

"Das Geschichtsbuch" / "The History Book", d'Annika Elmquist, Gittan Jönsson, AnnMari Langemar et Pål Ryberg, Basis Verlag, Berlin, 1970.

Comment les liens étroits entre capitalisme et colonialisme sont-ils enseignés à l'école aujourd'hui ?

Comment le colonialisme allemand est-il enseigné à l'école aujourd'hui ?

Quelles sont les images employées aujourd'hui pour aborder le colonialisme à l'école ?



1975

1970



GROUPE DE TRAVAIL : BERLIN

« ...l'aliénation intellectuelle est un produit des classes moyennes. J'entends par société de classe moyenne une société qui, dans sa forme préconçue, refuse toute forme de développement, de croissance, d'évolution ou de révélation. Je vois la classe moyenne comme une société fermée, où la vie est ennuyeuse, l'air contaminé, où les pensées et les gens sont corrompus. Et je crois que quiconque résiste à cette mort est, en un certain sens, révolutionnaire. »¹

Une citation de Frantz Fanon ouvre l'introduction de *This New Season – Our Class, Our School, Our Worlds* [cette nouvelle saison – notre classe, notre école, nos mondes] de Chris Searle. Le livre ouvre l'horizon pédagogique et critique de la maison d'édition berlinoise Basis-Verlag à une dimension ignorée des auteur·e·s allemand·e·s. La préface du livre indique clairement que la critique s'adresse à la classe moyenne blanche, dont l'institution scolaire représente le bastion culturel. Ici, la critique du capitalisme implique nécessairement une critique du racisme.

Le livre contient des poèmes écrits par des enfants de la classe moyenne anglaise pendant les cours de Chris Searle. Les poèmes décrivent la vie des enfants à l'école dans une société raciste.

La première photographie du livre montre trois enfants noirs – un cas unique parmi toutes les autres publications de Basis-Verlag et, d'ailleurs, dans l'ensemble de la littérature éducative de l'époque. Cependant, on peut regretter que Searle ne censure pas l'expression de préjugés racistes envers d'autres groupes par les enfants de la classe moyenne blanche, dans une société marquée par la migration.

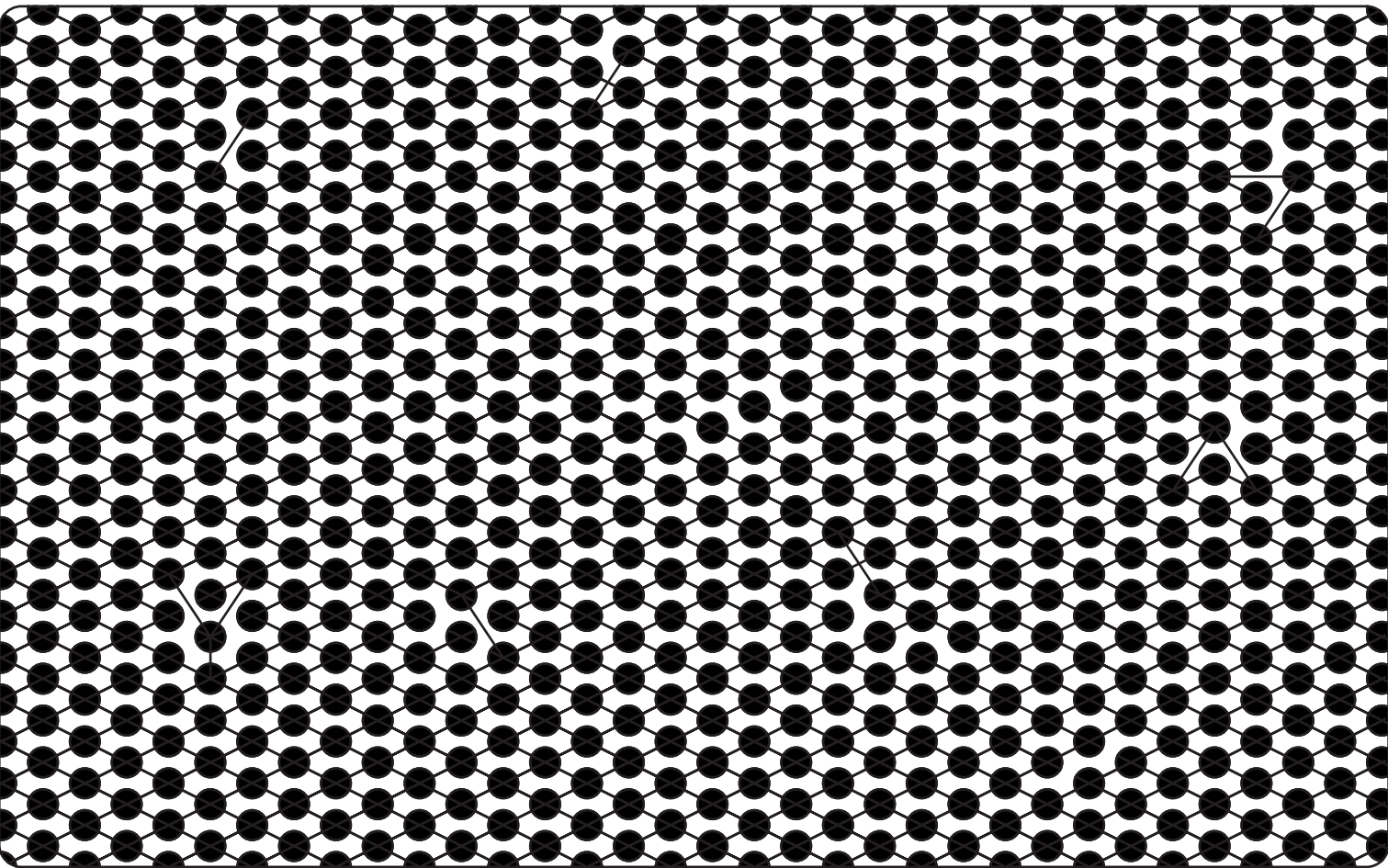
1970 Première édition : "My Teacher is Like a Tank. Text by English Working Class Children. On School in Capitalism" [Mon professeur ressemble à un char d'assaut. Écrits d'enfants de la classe moyenne anglaise. De l'école sous le capitalisme].

1975 Traduction allemande : "Mein Lehrer ist wie ein Panzer. Texte englischer Arbeiterkinder. Zur Schule im Kapitalismus".

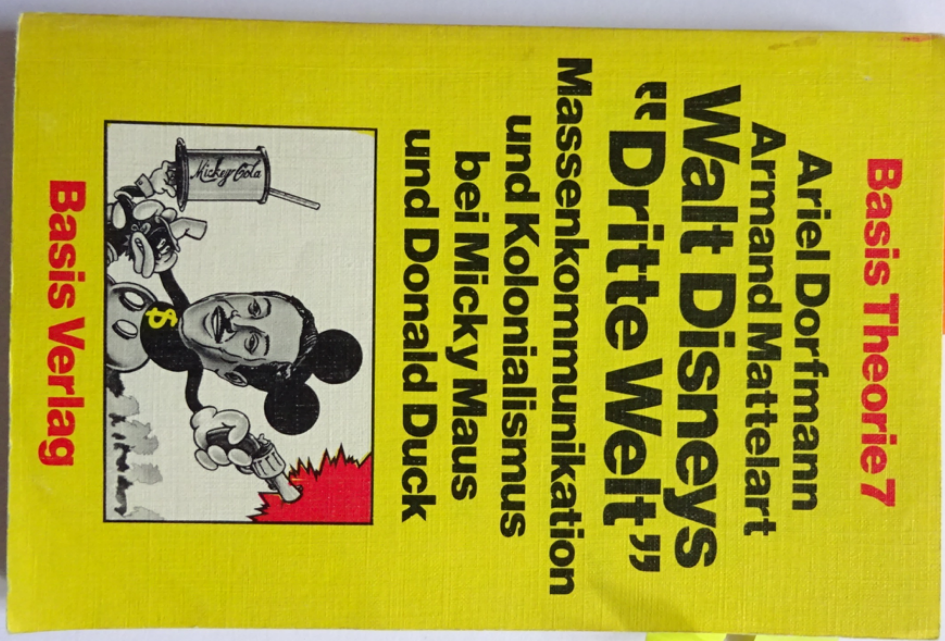
1 La source de cette citation n'étant pas disponible, il s'agit d'une retraduction de la version anglaise, et non du texte original de Fanon. NdT

La critique de la classe moyenne blanche, ainsi que de l'école en tant que moyen de reproduction de ses valeurs et de ses normes, est au cœur du livre publié en 1970 en Grande Bretagne. Aujourd'hui, dans votre pays, quelles valeurs et quelles normes sont-elles reproduites dans différentes sortes d'écoles (école primaire, collège et lycée, écoles alternatives et progressistes, etc) ?

Dans le livre, il apparaît clairement que la classe moyenne blanche n'est pas caractérisée comme blanche. C'est le point de départ du concept de « blanchité critique ». Avez-vous déjà rencontré le concept de « blanchité critique » ? Si oui, à quelle occasion ?



1971 1975 1977



BERLIN
WALT DISNEY
COMMUNICATION DE MASSE

COLONIALISME
IMPÉRIALISME
CHILI

GROUPE DE TRAVAIL : BERLIN

« Le monde enfantin, apparemment inoffensif des histoires de Mickey Mouse représente une utopie de classe. Dans les bande-dessinées de Disney, on ne rencontre jamais d'ouvrier·ère ou de prolétaire ; personne ne produit quoi que ce soit de manière industrielle. Cependant, cela ne veut pas dire que le prolétariat est absent. Au contraire, le prolétariat se cache derrière deux masques — celui du « bon sauvage » et celui du « voyou criminel ». Ces deux figures éliminent le prolétariat en tant que classe et perpétuent les mythes produits par la bourgeoisie depuis qu'elle a pris le pouvoir. Ce sont des mythes qui empêchent toute solidarité, assurent un fonctionnement sans accroc du système et obligent les opprimé·e·s à prendre part à leur propre soumission idéologique ». Couverture intérieure du livre.

Ariel Dorfmann et Armand Mattelart montrent comment les personnages de Disney se consacrent en permanence à l'acquisition, la conquête et la possession. Le livre paraît dans le contexte du mouvement de libération du Chili de la tutelle des États-Unis sous le gouvernement d'Unité populaire (1970-73). Selon Dorfmann et Mattelart, il est significatif que les premières critiques de l'idéologie disneyenne émanent du Chili, l'une des colonies les plus dépendantes des États-Unis d'un point de vue culturel et économique.

1971 "Para Leer al Pato Donald", Ediciones Universitarias de Valparaíso, Erstausgabe des Buches, Chili.

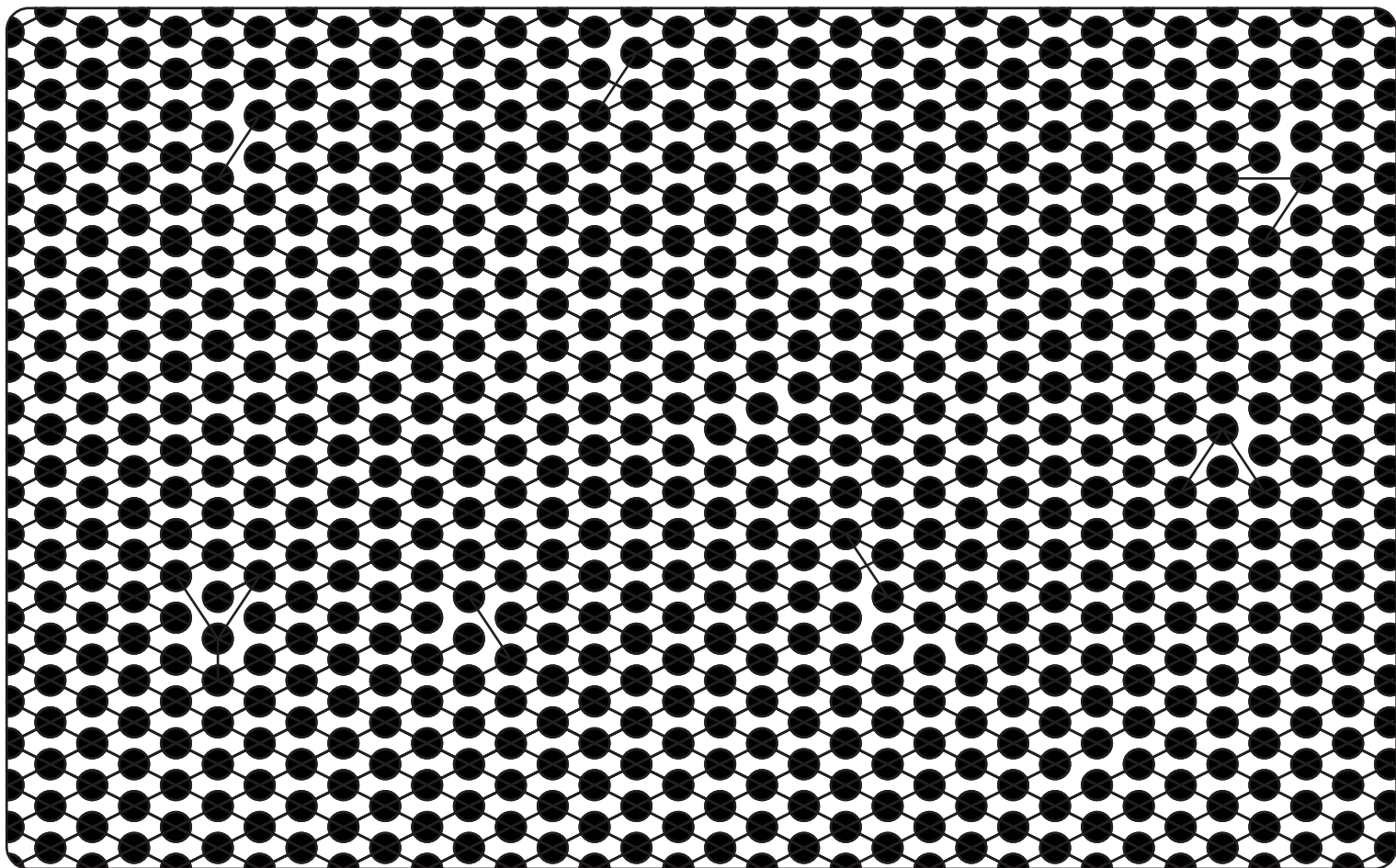
1975 "How to read Donald Duck" [comment lire Donald Duck], International General, New York, traduction anglaise (États-Unis).

1977 "Walt Disneys 'Dritte Welt'", traduction allemande de Gaston Richter et Frowin Haas, Basis-Verlag.

Quel rôle les bande-dessinées ont-elle joué dans votre enfance et votre jeunesse ?

Comment ce livre a-t-il influencé la critique des médias de masse ou (de?) la communication visuelle à Berlin Ouest ou en Allemagne de l'Ouest ?

Autour de vous, les enfants et les adolescent·e·s sont-il·elle·s confronté·e·s à des images prétendûment innocentes du monde ?



GROUPE DE TRAVAIL : BOGOTÁ

Cette image représente la couverture d'un des manuels élaborés à destination des enseignant·e·s en Colombie entre 1975 et 1978. Ceux-ci donnent des directives pour l'enseignement artistique de l'époque, sous l'influence des missions pédagogiques allemandes. Ils sont aussi la source principale des programmes d'enseignement artistique nationaux qui verront le jour par la suite en 1981. Précisons que les textes produits entre 1975 et 1978 traitent d'« enseignement esthétique et manuel », et n'incluent pas l'enseignement musical.

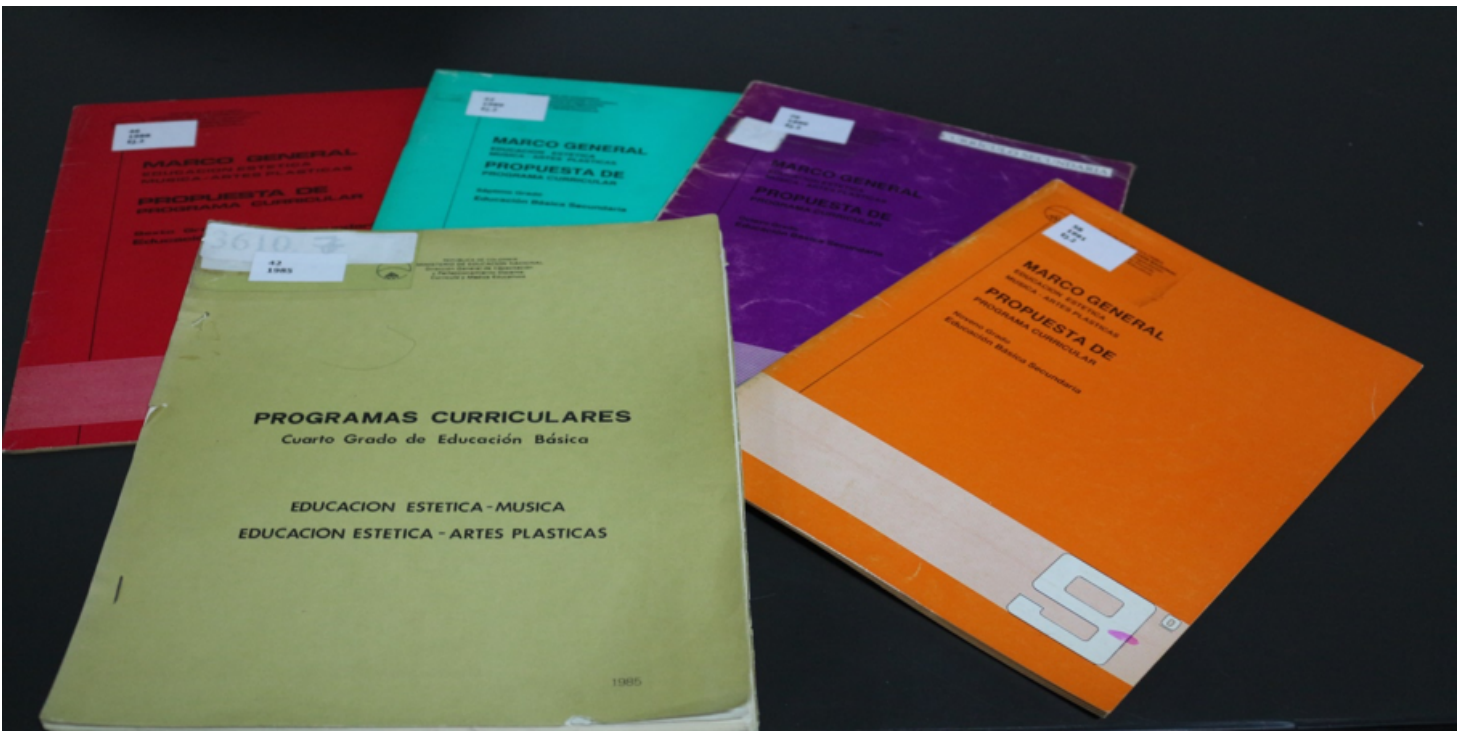
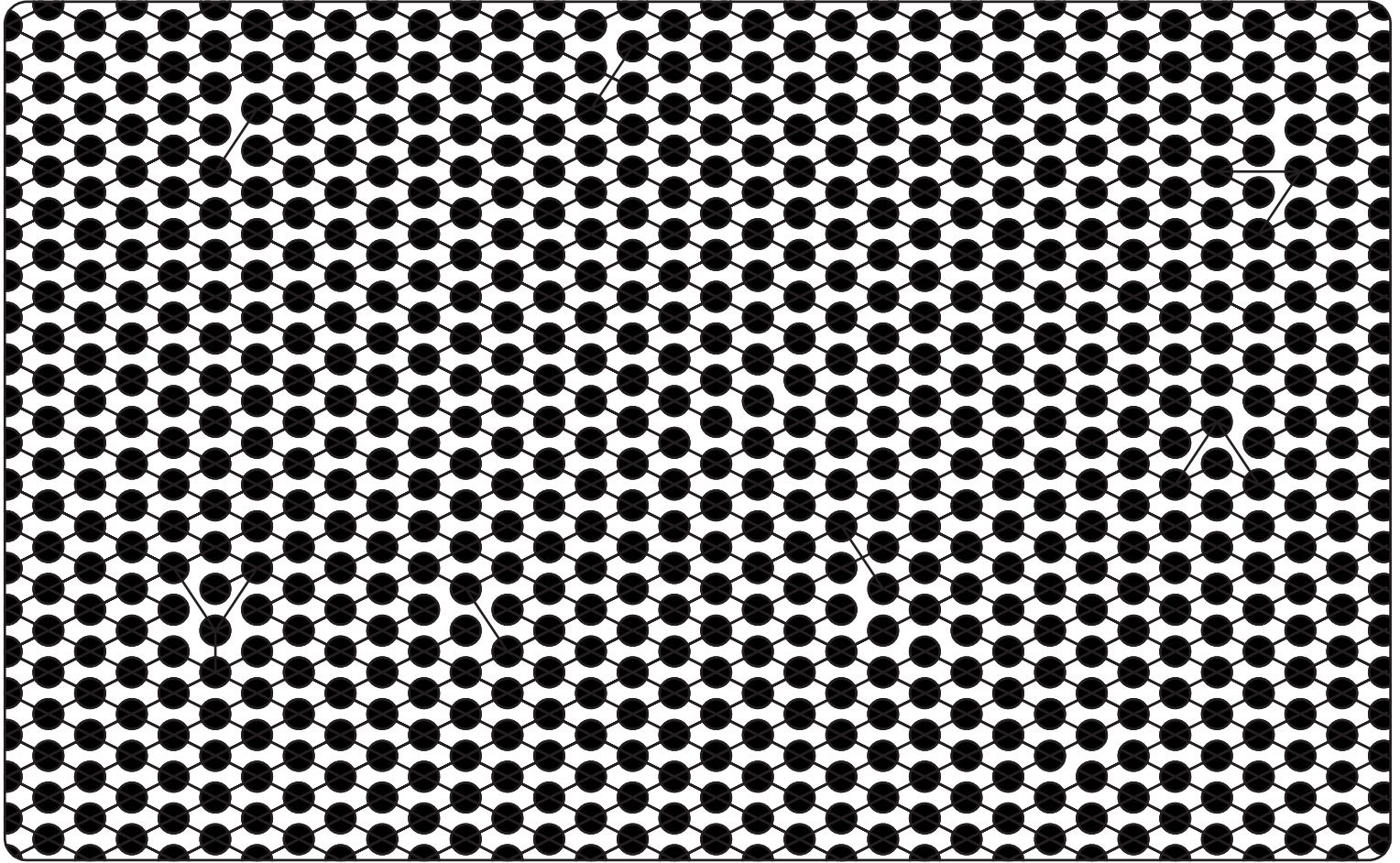
Les liens entre archives institutionnelles et archives privées rassemblées par des personnes ayant participé à la conception des programmes scolaires à cette époque sont très intéressants.

Quelles sont les influences principales des programmes d'enseignement artistique dans votre contexte ?

Y-a-t'il des appellations différentes pour désigner l'enseignement artistique dans votre contexte ? Lesquelles ?

1985

1984



BOGOTA
ATELIERS ARTISTIQUES
PÉDAGOGIE DE L'ART

HERBERT READ
MUSÉE

GROUPE DE TRAVAIL : BOGOTA

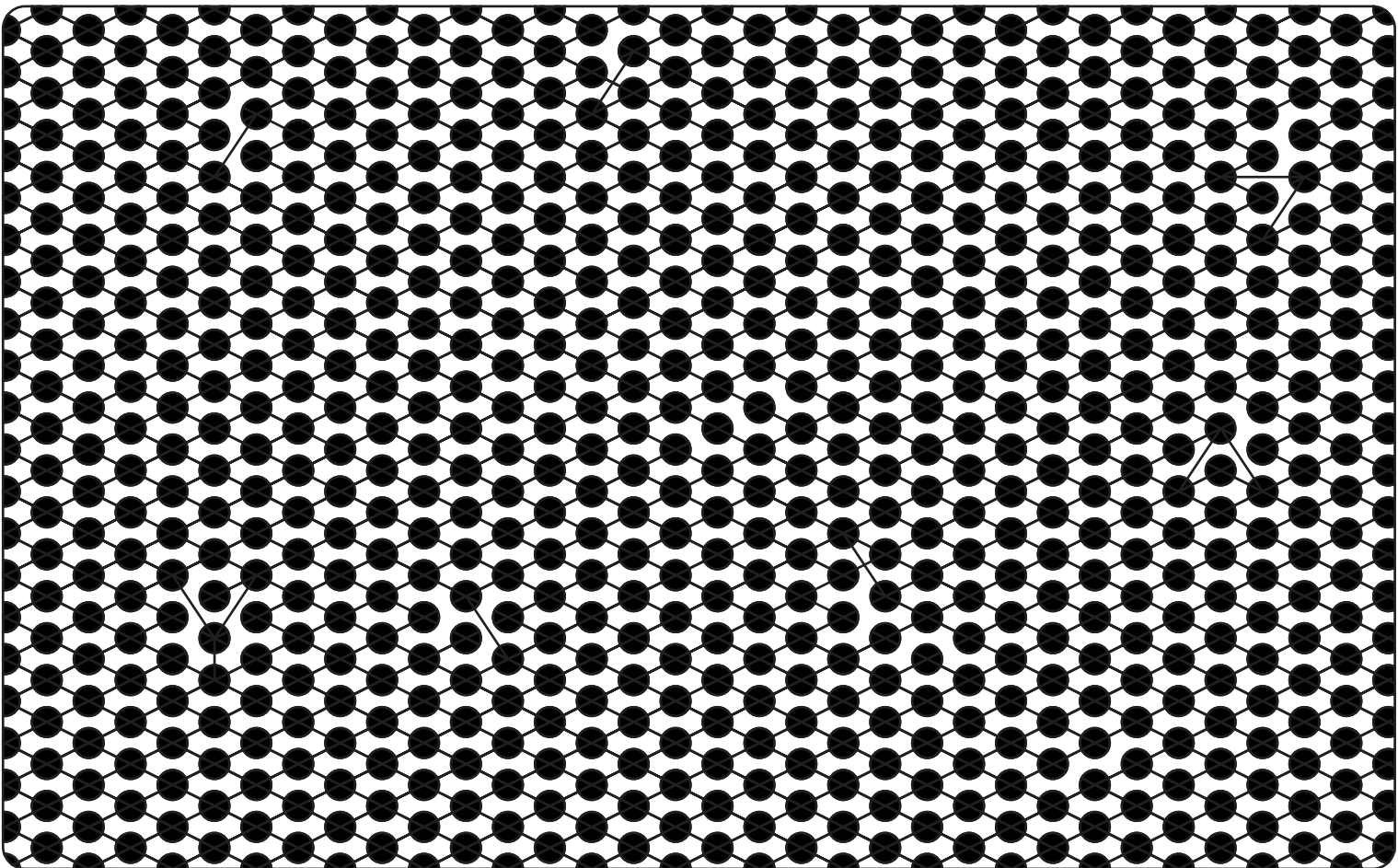
Les ateliers pour enfants du Musée d'art de l'université nationale représentent une expérience de pédagogie artistique fondatrice dans l'histoire récente de la Colombie. Ils ont été initiés en 1985 sous l'impulsion de plusieurs étudiant·e·s en art ayant soulevé le problème de la pédagogie dans l'enseignement artistique à l'université, bien qu'ils se soient déroulés dans un contexte muséal. Cela reste néanmoins un point de référence ayant permis l'émergence de plusieurs acteur·trice·s dont les positions influenceront significativement ce qui deviendra l'enseignement artistique au niveau national.

Les années 1984-1985 représentant un tournant crucial, marqué par la conjonction de plusieurs facteurs : l'Université nationale instaure le programme pionnier que nous venons de décrire ; des manuels d'éducation esthétique sont publiés dans le cadre du programme scolaire national (voir l'image de couverture) et resteront valides jusqu'à la loi d'éducation générale de 1992, qui modifie la dénomination de l'enseignement artistique et en fait une matière obligatoire au programme.

La même année, en 1984, le Conseil Latino-américain pour l'Enseignement Artistique (CLEA) est formé. Sous l'influence d'Herbert Read, il marque le développement de l'enseignement artistique dans une grande partie de l'Amérique Latine, en promouvant l'art comme outil éducatif.

L'art est-il toujours considéré comme un outil éducatif dans les programmes d'enseignement artistique proposés aujourd'hui ? Qu'est-ce qui explique ce phénomène ?

Quelles perspectives sur l'enseignement artistique coexistent-elles dans vos différents contextes d'intervention ?



CHINE
PEINTURE CHINOISE
OCCIDENTALISATION

ENSEIGNEMENT ARTISTIQUE À L'ÉCOLE
PRIMAIRE
TRADITIONS CULTURELLES CHINOISES

GROUPE DE TRAVAIL : HONG KONG

HE JINGYUAN 何景元 (1927), "XIAOXUE MEISHU YU GUOHUA" 《小學美術與國畫》 (BEAUX-ARTS ET PEINTURE CHINOISE).

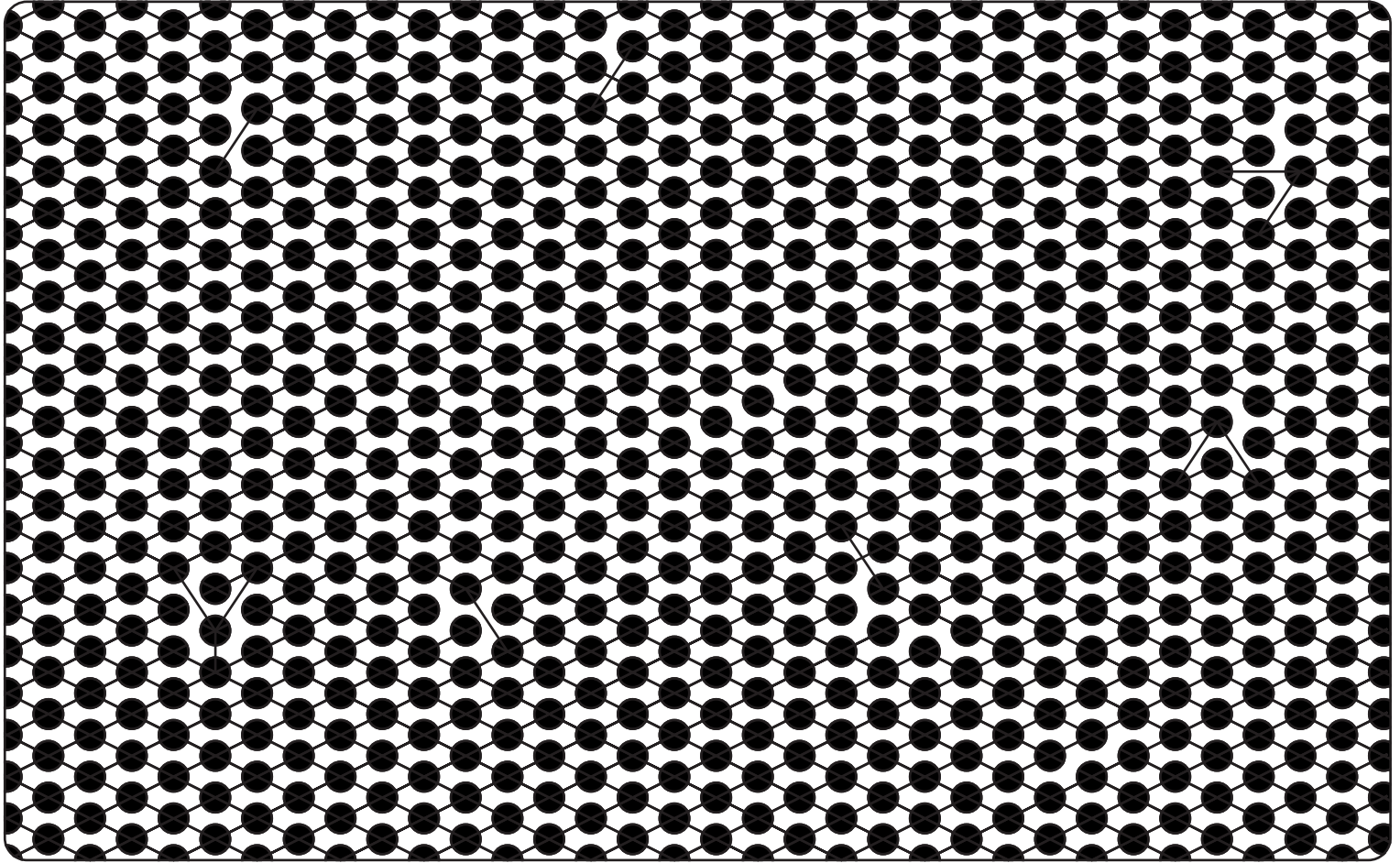
Au début du 20ème siècle, les approches traditionnelles de la culture esthétique, des arts visuels et de l'enseignement artistique sont omises des programmes scolaires officiels publiés en 1902, 1903, 1912, 1923, 1929, 1932 et 1936. L'enseignement de la peinture chinoise est aussi négligé dans de nombreuses discussions concernant l'enseignement artistique à l'école primaire. Les recherches de l'auteur l'amènent à constater qu'un nombre important de publications chinoises du début du 20ème siècle est dédié à l'importation des conceptions occidentales de l'enseignement artistique. He Jingyuan 何景元 pointe ce phénomène avec désapprobation en 1927 :

« Autrefois, Xingxiang yishu (la formation artistique) était connu sous le nom de Mei shu (l'art). La peinture chinoise est aussi une catégorie artistique. Pourtant, étrangement, pas un seul mot sur la peinture chinoise dans les débats sur l'enseignement artistique à l'école primaire. »

Image: Fan Kuan 范寬, *Temple désolé dans les montagnes enneigées* 雪山蕭寺圖, (entre 950 et 1031), dynastie Song, collections du Musée du Palais National.

Quelles formes d'arts visuels sont-elles mentionnées dans les débats autour de l'enseignement artistique dans votre pays / contexte culturel ? Qu'est-ce que cela révèle ?

Quelles pourraient être les raisons de la mise à l'écart des traditions culturelles dans les débats autour de l'enseignement artistique à l'école primaire au début du 20ème siècle en Chine ?



中小學圖畫科宜投國畫議

俞耐華

吾國處於歐美之強盛，雖於自
之衰弱，於是一變而外之習，而為
外之心，於是科學興學，校去舊
建新政，凡歐美之所有，俱為吾人
有，吾人之需要，與否不顧也。凡
吾之所無，亦俱為吾人所不應有
之性質，與否不顧也。於是學校學
以歐美為主，在興學之初，又
直接取自西洋，而見東鄰之日
法西洋，不數十年而可以勝中
俄國，於世界強國之列，遂將
之課程，整為吾人之課程，其適
否不顧也。其後與歐美日漸
歐美其象日見明瞭，於是純粹
之學校，以出，直視中國為毫無
化之國，非使中國人盡變而為外
人不可。嗚呼！吾國學校之興，已三
餘年矣，時間不可謂不久，宜可以

富國強民，與歐美並駕齊驅也。然外
倫類，吾國雖日深，不足以方駕
歐美，即區區東鄰三島，亦且獲我土
地，殺我人民，如入無人之境，為所欲
為者，何哉？則學校教育之效力可知
矣。
教育之於國家，各有其特性，各
有其專長，各有其發達滋長之道，各
有其補偏救弊之法。如衣之適於寒
者，必不適於溫，藥之適於病者，必不
適於補。今一切不顧，見人之用之而
效也，而亦採而用之，不問其適與與
否，其弊誠令人不寒而慄矣。嘗料歐
美之效，舉既無所補，於是復興民族
之呼聲，以起，國人今日始如大夢初
覺，於歐美文化以外，如尚有中國固
有之文化焉。且尚有數種文化為歐
美所不及焉。而學校教育亦方日謀

所以切合國情，發展固有之美德，發
蘇固有之文化，以期達到振興民族
之目的。如物理化學算術等科學為
吾國所無，為今日科學時代所必需
者，固應採用西洋者，以為研究之方
便，然苟為吾國所固有，而且精粹，遠
於西洋，又豈可舍己任人，以自墮其
家珍哉？余研究繪畫者，也。圖畫繪畫
論之中國，非無繪畫也，而中國繪畫
發明之早，流行之廣，最晚之高等墨
之妙，且遠在西畫以上。但試一究今
日學校之圖畫科，有校國畫者乎？有
不沿習數十年前襲自日本之課程
而仍授西畫者乎？此不獨學校為然，
而試一讀最近教育部之課程標準，
亦無一語及中國畫。僅於欣賞中，並
列中西繪畫，而於教學目標及教材
大綱中，則毫無涉及，使吾人觀之

似為歐美人所訂之課程標準，而非
為中國人所訂之標準也。
或者以為國畫不適合於學校教
育，或者以為國畫在藝術上無甚價值，
故不能引起教育者之注意，此實皮
相之談。今日教育者不知提倡國畫，
學校中不教授國畫，乃由於一般教
育者對於國畫多無研究，不知國畫
之價值。而一般國畫教員又多僅受
西洋教育，而未嘗受國畫教育，即開
西洋畫科，亦以為學校功令應授
西洋畫，藉重進修，非成是莫此為
基。

兒童課業，易致養成厭世觀念，頗廢
思想，殊不合於現代科學競爭之時
代。不知國畫之種類至繁，而美術本
包含實用美術與純粹美術兩種。國
畫亦然，其肩純粹美術之畫目的，專
在於陶冶性情，養育美感，慰藉人生，
固不以實用為指歸也。且山林隱逸
之士，藉畫以消遣，並非畫者必為山
林隱逸之士也。歷
代畫家多為士大
夫，又何嘗必須出
世哉。

（二）臨摹
說者以為國畫只
有臨摹而無寫生，
以致陳陳相因，千
篇一律，汨沒性靈，
無創造能力。此亦
耳食之言，國畫何
嘗不重寫生，何嘗
只重臨摹。國畫在
唐宋時代，純為寫
生，及後畫幅既多，臨摹脫胎生為便
易，於是好逸惡勞，乃多臨摹而少寫
生。然此不過國畫一時之現象，固不
能以國畫為只有臨摹也。韓幹寫馬，
以天閑十萬匹為師，曹不興畫蟹，點
綴強根，誤為真蟹，吳道子欲寫嘉陵
江，傳東其地，其後如黃子久王叔明
石濤梅瞿山黃荊古俱寫真山，又何



風雨歸舟

品精古仿州康王

CHINE

EXPRESSIONISME

ROMANTISME

CLASSICISME

RÉALISME

OCCIDENTALISATION

GROUPE DE TRAVAIL : HONG KONG

LU XUN, IMPORTATION D'UN « ISME »

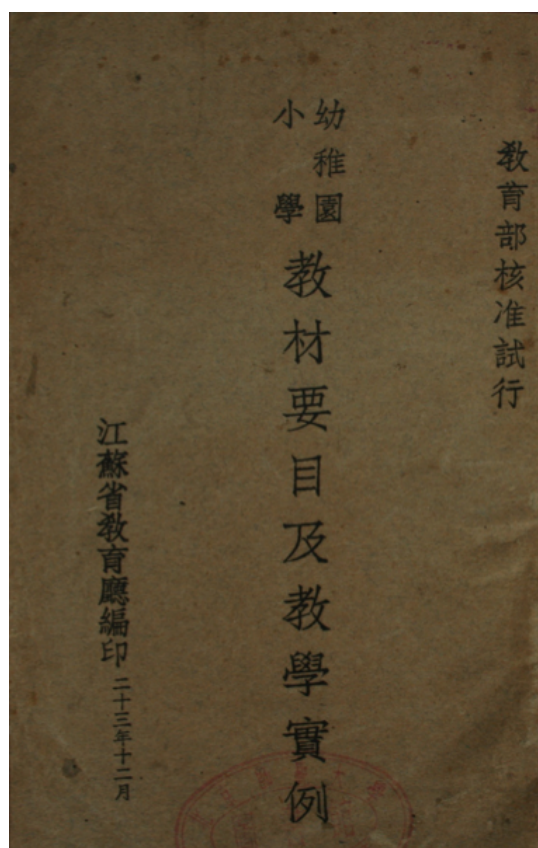
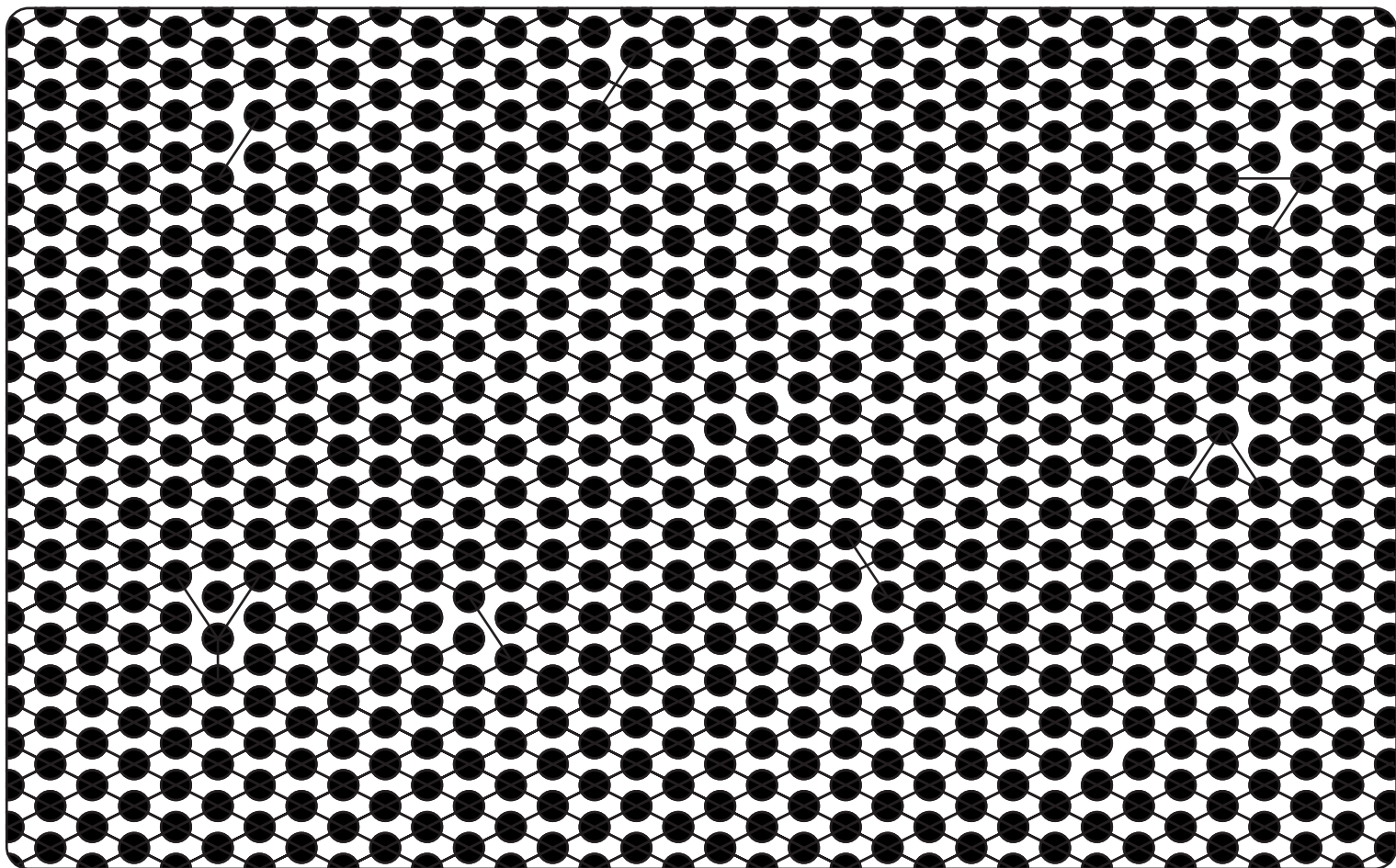
Au début du 20ème siècle, le célèbre auteur Lu Xun 魯迅 décrit le phénomène suivant en Chine :

« On constate aujourd'hui un phénomène horrifant dans le monde de la littérature et des arts en Chine : l'importation d'un „isme“, sans que la signification de cet „isme“ ne soit introduite au préalable.

Par conséquent, tout est sujet à interprétation. Quand on lit une œuvre dont le sujet principal est l'auteur·e lui·elle-même, c'est de l'„Expressionisme“. Si elle est davantage tournée vers les autres, alors c'est du „Réalisme“. Etre incité·e à écrire de la poésie par l'émouvante vision des jambes d'une fille, c'est du „Romantisme“, mais regarder les jambes d'une fille et ne pas pouvoir en faire un poème, c'est du „Classicisme“. Une tête tombe du ciel, sur cette tête se tient une vache, oh, mon amour... voilà le „Futurisme“, etc, etc. »

Cité par Kao Mayching (1972), *Réaction de la Chine à l'art occidental* : 1898-1937. Thèse de doctorat, Université de Stanford, p. 125-126.

Des traditions artistiques issues d'autres pays ou contextes culturels ont-elles été importées dans votre propre pays ? Que la réponse soit oui ou non, qu'est-ce que ce choix signifie à vos yeux ?



CHINE

ENSEIGNEMENT ARTISTIQUE À L'ÉCOLE
PRIMAIRE

PÉDAGOGIE

ART DES ENFANTS
CRITIQUE DE L'ÉCOLE

GROUPE DE TRAVAIL : HONG KONG

HE JINGYUAN 何景元 (1927), "XIAOXUE MEISHU YU GUOHUA" 《小學美術與國畫》 (BEAUX-ARTS ET PEINTURE CHINOISE).

En 1934, Yu Jifan 俞寄凡 critique l'enseignement artistique du début du 20ème siècle en Chine dans la préface de son livre *Xiaoxue meishu jiaoyu de yanjiu* 《小學美術教學的研究》 (Enquête sur l'enseignement artistique à l'école primaire) :

« Par le passé, les cours de dessin à l'école primaire en Chine suivaient les courants de pensée internationaux en matière d'éducation et défendaient une approche utilitaire. Récemment, le Ministère de l'Éducation a établi trois objectifs pour les cours d'art à l'école primaire : 1) donner envie aux enfants d'étudier l'art en accord avec leur penchant naturel pour la beauté ; 2) permettre aux enfants d'affiner leurs critères d'appréciation et de reconnaissance de la beauté, et cultiver leur capacité à créer la beauté ; 3) accompagner les enfants dans la découverte du principe de l'art et les encourager à appliquer leurs connaissances dans la vie de tous les jours. Les contenus de ces objectifs correspondent à ce qui est mis en valeur en Europe, aux États-Unis et au Japon. C'est-à-dire : respecter le caractère des enfants et cultiver leur personnalité grâce à l'art.

Les autres marchent, alors nous marchons ; les autres courent, alors nous courons aussi. Nous n'obtiendrons aucun résultat en recouvrant nos panneaux d'affichage de slogans plagiés chez les autres. »

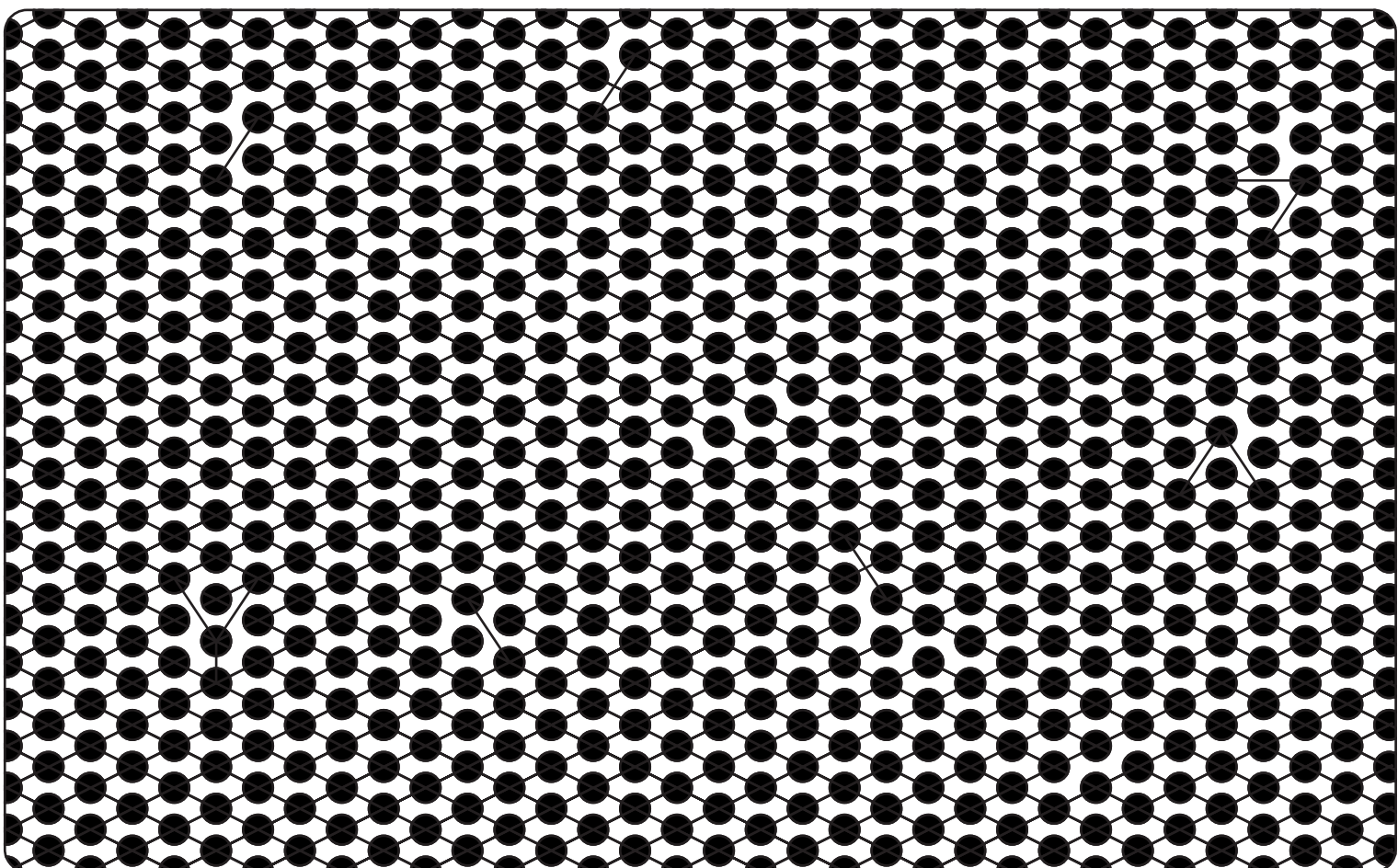
Référence :

Département de l'Éducation de la Province de Jiangsu (1934), Maternelle et école primaire. Supports pédagogiques et exemples d'enseignement et d'apprentissage.

De quoi a-t'on besoin selon vous pour développer l'enseignement artistique dans un pays ?

Quel est le problème de l'enseignement artistique dans les écoles primaires du début du 20ème siècle en Chine ?

Le même problème existe-t'il dans votre pays et en quoi est-il révélateur ?



GROUPE DE TRAVAIL : JOHANNESBOURG

DES ESPACES ALTERNATIFS POUR L'APPRENTISSAGE ET L'INVENTION DE NOUVELLES LANGUES

« [Tsotsi Taal] C'est une langue de passion, qui faisait office de sésame dans les rues de Sophia Town. Cependant, d'autres affirment qu'il s'agissait d'un parler clandestin, une tentative de rester hors-d'atteinte des autorités gouvernementales blanches, principalement durant l'apartheid. »

Molamu, 2003, p.13

Cette langue mêle l'afrikaans, le zoulou et le sotho. Elle est née loin des institutions académiques et des règlements officiels, dans les *shebeens* (débits de boisson clandestins) populaires, les *stokfels* (coopératives financières qui servaient de moyen d'épargne ou d'investissement), les tavernes, les restaurants, les mariages, les enterrements ou autres événements sociaux (Molamu, 2003, p.13). Le Tsotsi Taal a été introduit et était compris à l'échelle locale.

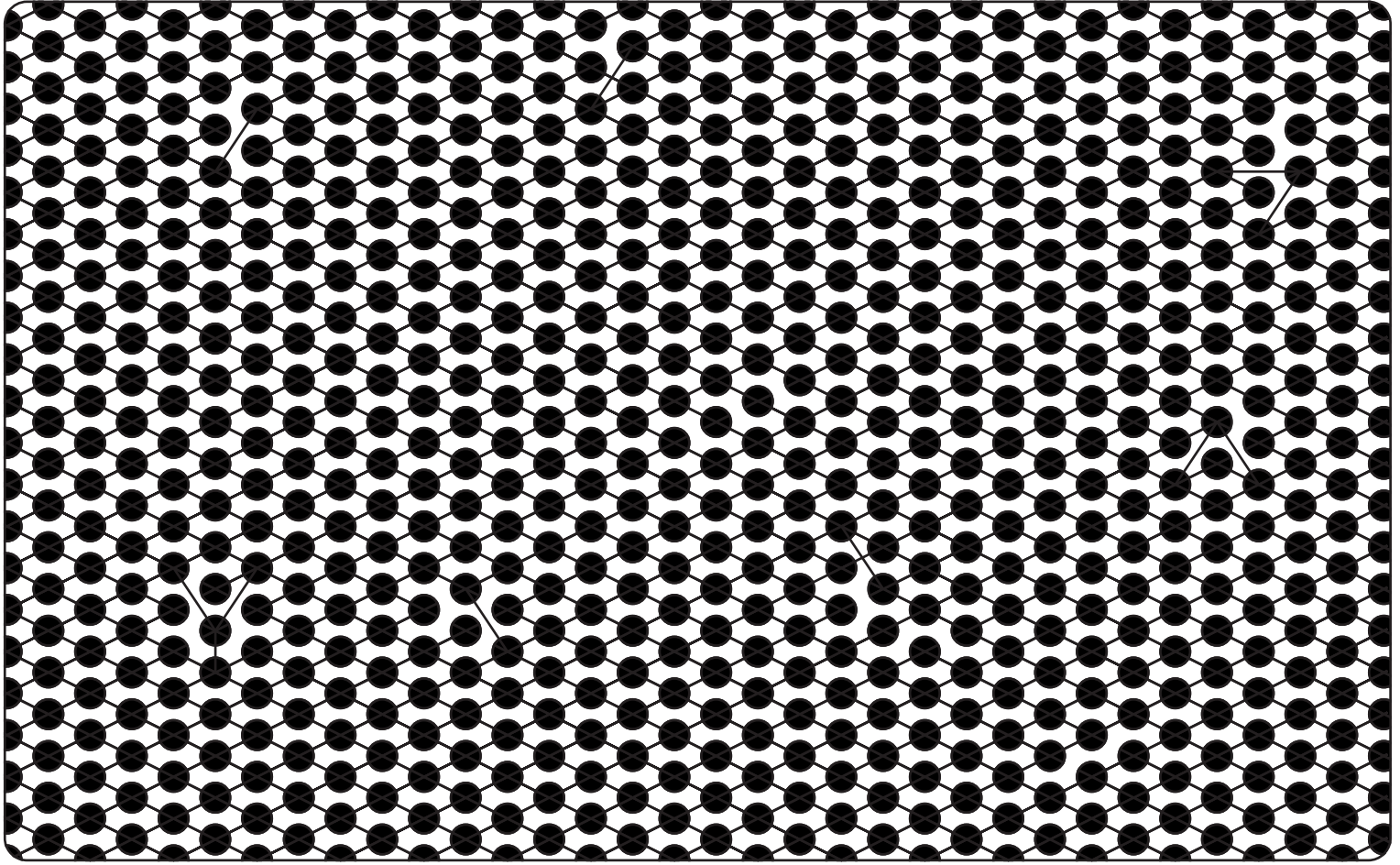
Alexander (2014 p. 114) signale que la planification linguistique, en tant que profession et en tant que discipline universitaire, doit être polyvalente ; capable d'évoluer fréquemment ; et touche-à-tout. Il me semble que le Tsotsi Taal a introduit ce que la planification linguistique est censée faire, c'est-à-dire montrer plus de flexibilité, d'actualité, d'imagination et d'adaptabilité.

Alexander, R. 2008, *Education for All, the Quality Imperative and the Problem of Pedagogy* [Une éducation pour tou·te·s, l'exigence de qualité et le problème de la pédagogie], Université du Sussex, Brighton.

Malamu, L. 2003, *Tsotsi-taal: A Dictionary of the Language of Sophiatown* [Tsotsi-taal : Dictionnaire de la langue de Sophiatown], Université d'Afrique du Sud, Prétoria.

Bien que le Tsotsi Taal soit une langue employée par de nombreux·euses Sud-Africain·e·s, ce n'est pas une langue officielle. De même, doit-on considérer des espaces d'apprentissage alternatifs, au-delà des écoles ou des lieux dédiés ?

Que pourraient être de tels espaces, et quels langues leur sont-elles associées ?



GROUPE DE TRAVAIL : JOHANNESBOURG

NOUS NE VOULONS PAS DE L'AFRIKAANS !

Le gouvernement ségrégationniste d'Afrique du Sud a introduit une série de règlements suite à la Loi sur l'Éducation bantoue. Le terme Bantou, auquel on préfère localement celui d'Abantu, désigne « les gens » en IsiZulu. Mais le système de l'apartheid l'a utilisé pour complexifier et marginaliser ce que l'on considère comme « humain ». Bantou a remplacé « autochtone » dans le langage gouvernemental officiel et les Sud-africain·e·s noir·e·s ont dès lors rejeté ce terme associé à l'apartheid, à un traitement inégalitaire et devenu symbole de l'opresseur. La Loi sur l'Éducation bantoue a été conçue pour former les Abantu au travail agricole, ouvrier et domestique, pour mieux servir, une fois encore, les intérêts du système de l'apartheid.

En 1974, la langue afrikaans devient un élément obligatoire du programme scolaire, et la langue officielle de l'enseignement. Au même moment, le Mouvement des Étudiant·e·s Sud-africain·e·s commence à mobiliser les étudiant·e·s de plusieurs collèges et lycées pour organiser une manifestation pacifique. Cela mène au Soulèvement de Soweto en 1976, lors duquel les étudiant·e·s manifestent pour une meilleure éducation. La police répond par des gaz lacrymogènes et des tirs à balle réelle.

Comment repérer les contenus qui se manifestent dans la langue ?

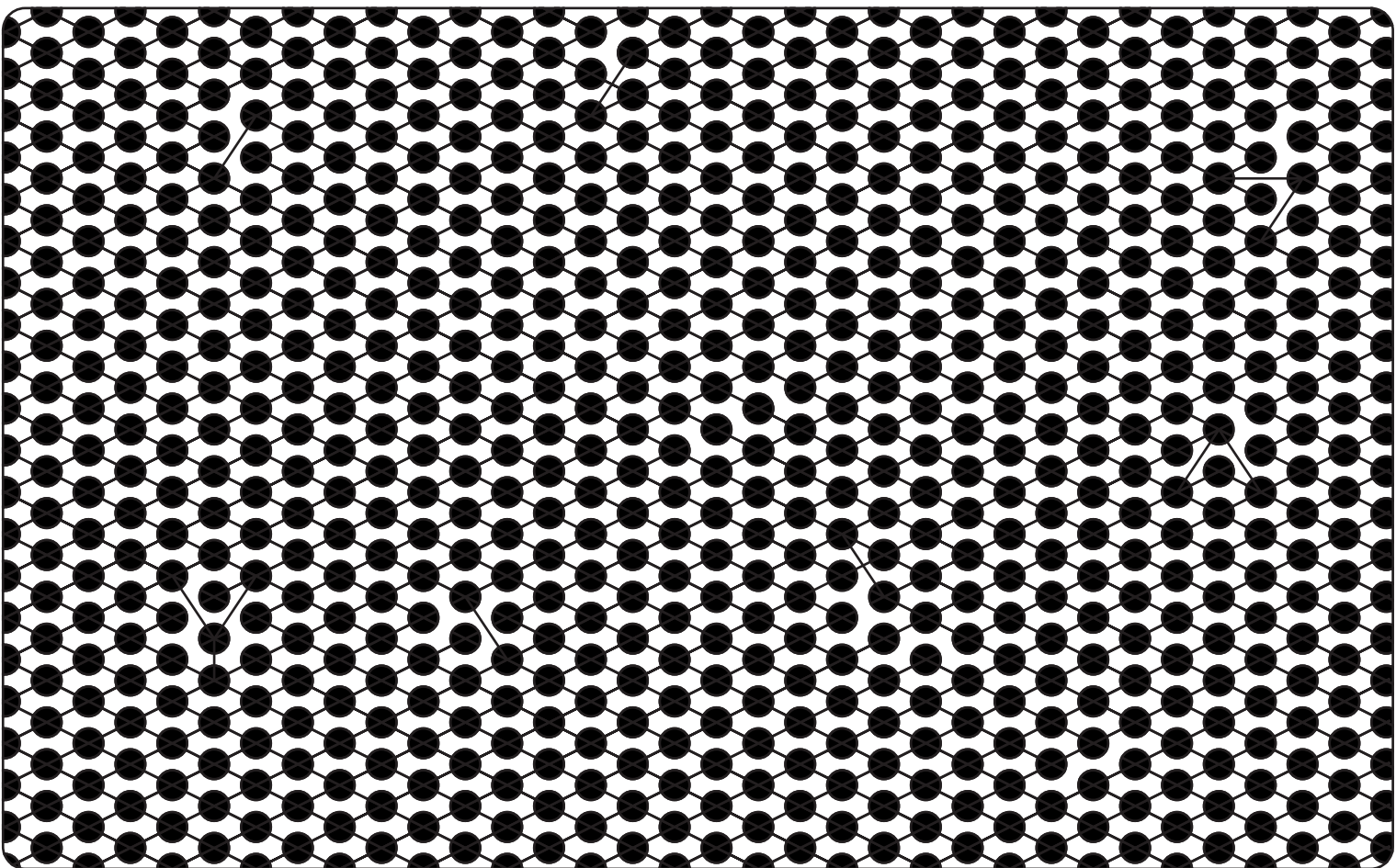
**Les mots et leurs significations évoluent en fonction des changements de contexte.
Comment intégrer cette dimension flexible dans le cadre scolaire ?**

AUCUNE

DOCUMENTATION

DISPONIBLE À LA

DATE D'IMPRESSION



AFRIQUE DU SUD
MOBILITÉ DES CONCEPTS
MOUVEMENTS ARTISTIQUES

MEDU ART ENSEMBLE
COLLECTIFS
ACCÈS

GROUPE DE TRAVAIL : JOHANNESBOURG

DES ATELIERS DE SÉRIGRAPHIE EN BOITE

Dans sa déclaration d'intention, intitulée « Brève description du Medu Art Ensemble », le collectif affirme : « Toutes les formes d'art produites par Medu visent à trouver des formes d'expression et de distribution simples et accessibles. » Parmi ces tentatives, on trouve la conception d'une unité d'impression mobile, grâce à « l'atelier de sérigraphie en boîte », qui offre la possibilité de produire des affiches à la volée. *L'Histoire d'Afrique du Sud* en ligne poursuit :

« Medu cherchait des méthodes de production graphiques basées sur des matériaux et des compétences accessibles aux associations de quartier et dans les ghettos. La sérigraphie était une technique relativement bon marché et accessible. Medu explorait des manières d'adapter les techniques de sérigraphie les plus avancées (comme le report photographique) aux conditions des ghettos, où tout le monde ne disposait pas d'eau courante et d'électricité. À partir de 1984, l'équipe graphique propose de produire et de distribuer « l'atelier de sérigraphie en boîte » : une boîte portative (50 cm x 75 cm x 15 cm) comprenant une presse sérigraphique pouvant imprimer des affiches au format A2, de l'encre, une raclette et des pochoirs. Cela devait permettre aux associations basées dans les ghettos de produire des affiches, même dans des conditions matérielles précaires ou dans l'illégalité. » (South African History Online)

Au cours des années 80, l'état d'urgence est « officiellement » déclaré par deux fois en Afrique du Sud. Qu'est-ce qui a changé ?

Quelques prototypes de boîtes ont été construits grâce à l'aide de mécènes hollandais. Mais suite à la destruction de Medu en 1985, elles ne seront jamais utilisées. (SAHO)

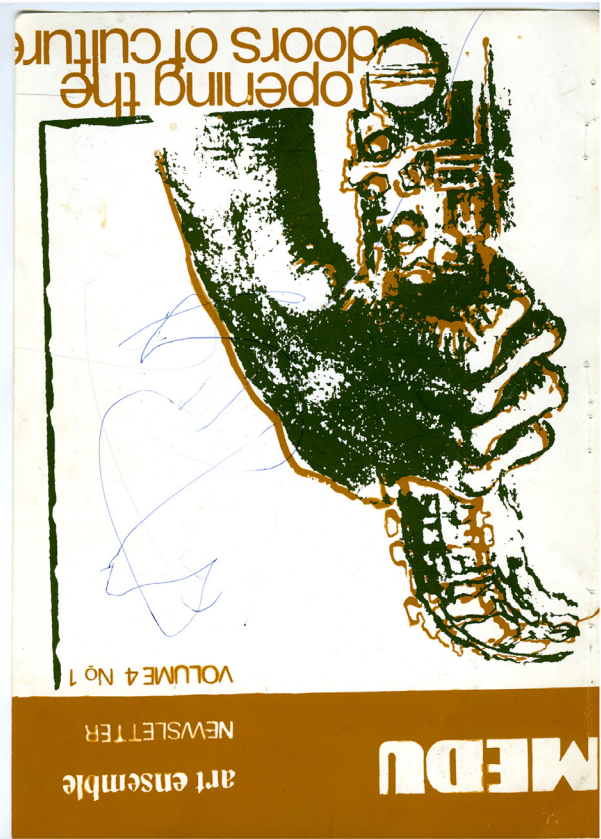
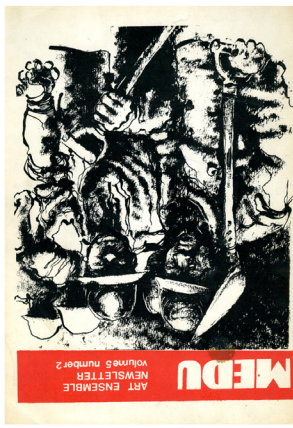
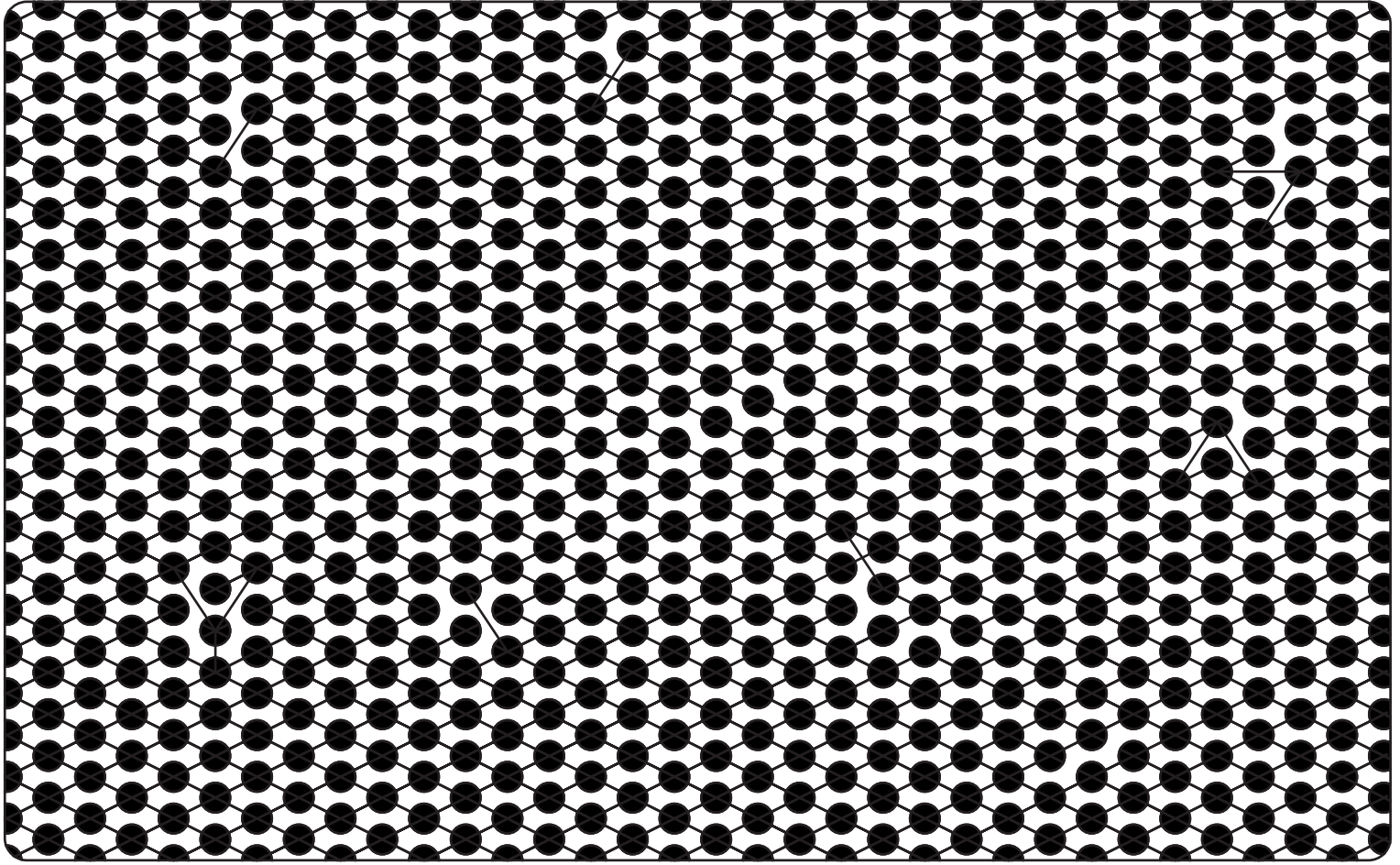
L'unité d'impression mobile, en permettant de pratiquer la sérigraphie sans chambre noire, participait des efforts d'imagination déployés pour permettre l'accès à la production culturelle en temps de répression politique.

Livret de l'exposition Rétrospective Thami Mnyele + Medu Art Ensemble, Musée d'art de Johannesburg, 2009.

Qu'est-ce qui revient souvent lorsqu'on pose la question de l'accès aux outils et plateformes nécessaires au travail culturel ?

Comment éducateur·trice·s, artistes, militant·e·s et intellectuel·le·s participent-il·elle·s à la recherche de solutions pour une production culturelle plus équitable aujourd'hui ?

Pourquoi considère-t-on toujours le domaine du travail culturel comme élitiste ?



AFRIQUE DU SUD

TRAVAILLEUR·EUSE·S CULTUREL·LE·S

LUTTE POUR LA LIBÉRATION

AUTO-ÉDUCATION

MEDU ART ENSEMBLE

GROUPE DE TRAVAIL : JOHANNESBOURG

Le premier éditorial de Medu, tapé sur l'unique machine à écrire du groupe, a été reproduit dans le catalogue de la *Rétrospective Thami Mnyele + Medu Art Ensemble* de 2009. On peut y lire :

« Voici le premier numéro du MEDU ART ENSEMBLE. C'est notre modeste tentative de recréer une conscience qui réanimera la soif de liberté de notre peuple. Un jour, quelqu'un nous a demandé : „Comment votre art va-t-il contribuer à la lutte pour la libération ? Je veux dire, a-t-il continué, comment des poèmes et des trompettes vont-ils faire chuter le régime de Vorster ? »

« Contrairement aux écrivain·e·s, les artistes étaient une curiosité pour les gens du quartier, et leur peinture ne semblait pas directement adressée à la communauté. Elle n'avait pas d'effet de communication immédiat. Les artistes avaient toujours du mépris les un·e·s pour les autres. Lorsqu'on rendait visite à l'un·une d'eux·elles, il·elle vous disait qu'untel·unetelle copiait son style ; qu'un autre était davantage un politicien qu'un artiste ; que les gens du ghetto avaient à peine les moyens d'acheter des fruits rouges ou des cigarettes, qu'un jour il partirait à l'étranger et au diable l'Afrique du Sud. »

—Thami Mnyele (non-daté, reproduit dans la rétrospective *Thami Mnyele + Medu Art Ensemble*, 2009)

« Les membres de Medu préféraient se définir comme „travailleur·euse·s culturel·le·s” plutôt que comme „artistes”. Ce terme signifiait que les producteur·trice·s artistiques ne devaient pas se considérer comme des individus isolés, appartenant à une élite touchée par la folie créative ou le génie ; mais simplement comme des gens qui font leur travail, que ce soit de la peinture, de la musique ou de la poésie. »

—Livret de l'exposition *Rétrospective Thami Mnyele + Medu Art Ensemble*, Musée d'art de Johannesburg, 2009.

« Comment sommes-nous organisé·e·s ? Et quand nous réalisons que notre capacité d'agir est suspendue en raison de notre foi en un système apparemment moins hostile, est-ce que nous formons des mouvements quand nous prenons conscience que l'hostilité n'a fait, dans certains cas, que changer de forme ? »

—Harmony Holiday (*Chimurenga Chronic*, 2015)

« Bien que de nombreux·se·s artistes, intellectuel·le·s et militant·e·s aient régulièrement critiqué les politiques culturelles gouvernementales et gardé leurs distances avec elles — comme, par exemple, les archives communautaires et les centres d'art sous l'Apartheid en Afrique du Sud ou des collectifs comme le Laboratoire Agit'Art dans le Sénégal nouvellement indépendant l'ont fait dès le début — ces deux dernières décennies et, plus récemment, ces dix dernières années ont vu la création d'un certain nombre de nouveaux espaces et de nouvelles initiatives. »

—Koyo Kouoh (*Condition Report*, 2013)

Références :

Koyo Kouoh, *Condition Report : Symposium on Building Art Institutions in Africa* [Constat d'état : Symposium sur la construction des institutions artistiques en Afrique], 2013

SAHO - The South African History Online : www.sahistory.org.za/article/medu-art-ensemble

Hamorny Holiday, « What Follows? The State of Black Collectivity in the Year of the Sheep » [Quelle suite ? L'état de la collectivité noire pendant l'année du mouton],

Chimurenga Chronic : www.chimurengachronic.co.za/what-follows-the-state-of-black-collectivity-in-the-year-of-the-sheep

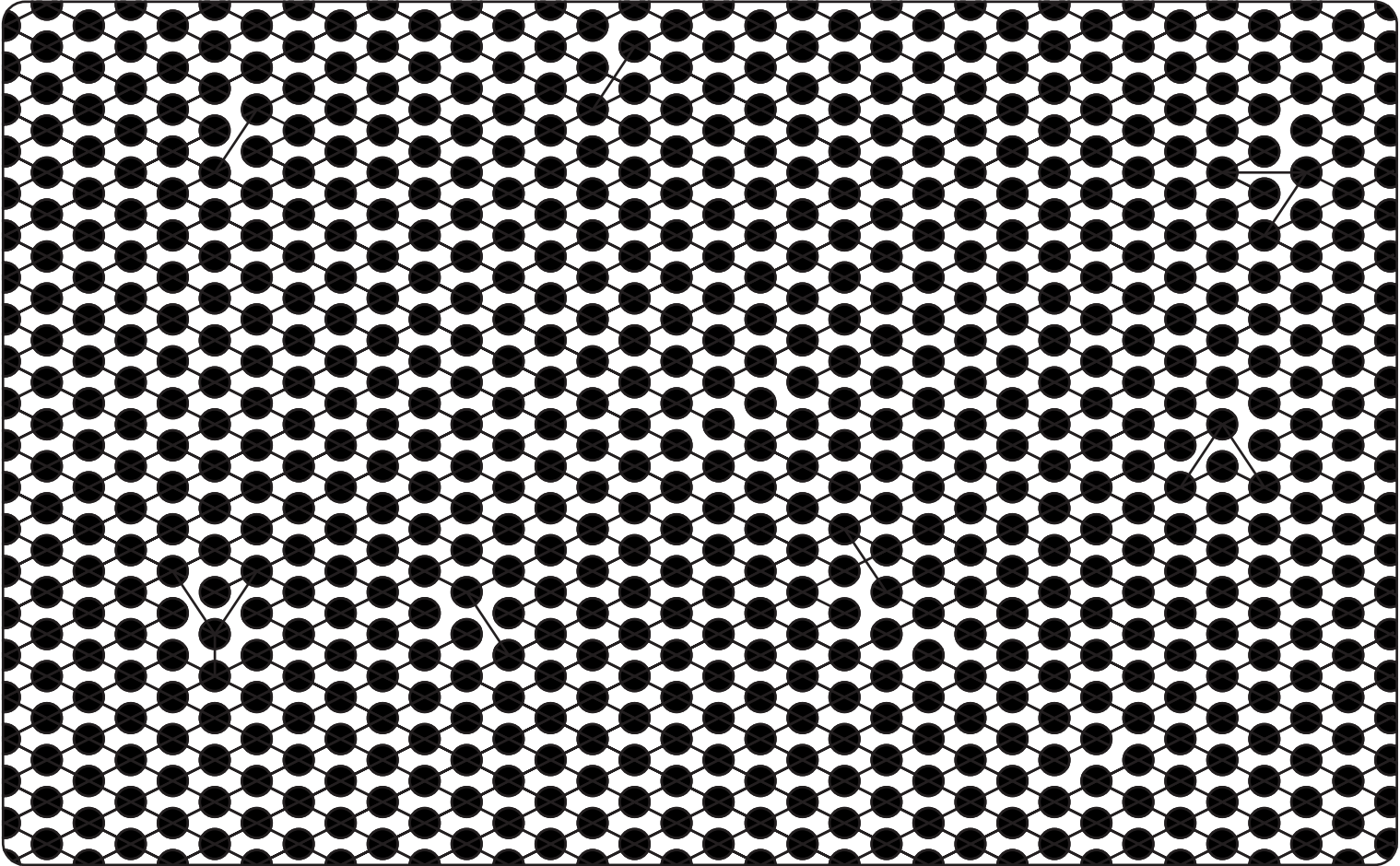
Thami Mnyele (non-daté, reproduit dans la rétrospective *Thami Mnyele + Medu Art Ensemble*, 2009)

Livret de l'exposition *Rétrospective Thami Mnyele + Medu Art Ensemble*, Musée d'art de Johannesburg, 2009.

Quels héritages les espaces gérés par des artistes dont vous auriez connaissance ont-ils laissé ?

Comment les espaces gérés par des artistes agissent-ils sur la société et en quoi cela diffère-t-il des institutions publiques ?

Quelles motivations sont-elles partagées par les artistes ayant décidé de sortir de leur atelier pour s'organiser dans l'espace de l'action citoyenne ? Une telle distinction est-elle justifiée ?



OUGANDA
COLONIALISME
COPIE

ÉCOLE D'ART
EUROCENTRISME
MARGARET TROWELL

GROUPE DE TRAVAIL : KAMPALA

« Toute race, toute nation possède une tradition artistique propre, et son art ne peut atteindre la grandeur qu'en puisant dans cette tradition, et non en étant réduit à copier l'art des autres peuples. C'est aussi vrai de l'Afrique que de n'importe quel autre pays [sic]... Ne demandons pas aux enfants de copier les textes écrits par d'autres, ni les images réalisées par d'autres ; sinon, il·elle·s n'apprendront jamais à faire quoi que soit par eux·elles-même. Même médiocre, une image originale vaut plus qu'une bonne copie ; la copie ne devrait jamais être autorisée à l'école. »

Trowell, *Introduction à l'enseignement artistique dans les écoles d'Afrique*, p.6-7

« De nos jours, [les Africain·e·s] sont propulsé·e·s à la rencontre de notre soit-disant civilisation à une vitesse effrénée, et leur sens des valeurs doit être mis à rude épreuve. De plus, il·elle·s font preuve d'une remarquable capacité d'imitation, qui pourrait s'avérer très dangereuse pour eux·elles dans le domaine des arts et de l'esthétique. »

Sir Philip Mitchell, Gouverneur de l'Ouganda, « Avant-propos », Catalogue de l'Exposition ougandaise, Institut Impérial de Londres, 1939.

Tout au long de sa carrière d'enseignante dans le Protectorat britannique de l'Ouganda, Trowell a fait montre d'une profonde antipathie envers la copie. Cela était en partie dû à l'influence du Mouvement pour un Nouvel Enseignement Artistique en Grande-Bretagne qui, dans les années 20 et 30, rejetait fortement la copie et le dessin d'après nature au profit d'exercices destinés à affermir « la vision intérieure unique » de chaque étudiant·e.

Cependant, le mépris de Trowell pour la copie était aussi le reflet de la politique coloniale britannique de l'époque, qui décourageait activement toute activité pouvant donner aux colonisé·e·s une occasion de démontrer leur capacité à faire quoi que ce soit aussi bien que leurs colonisateur·trice·s.

Références :

Bruce Holdsworth, "Marion Richardson [1892 – 1946]" in Mervyn Romans (ed.), *Histories of Art and Design Education*, Bristol: Intellect Books, 2005.

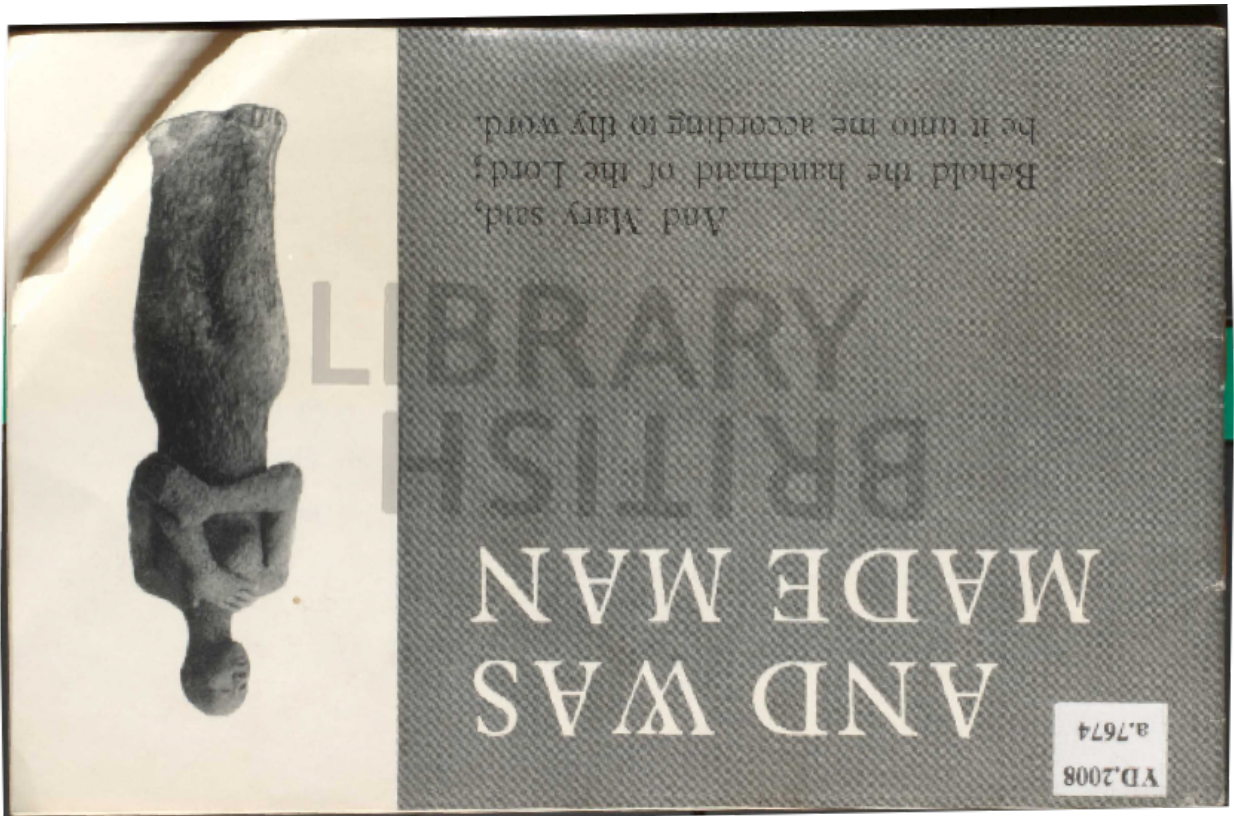
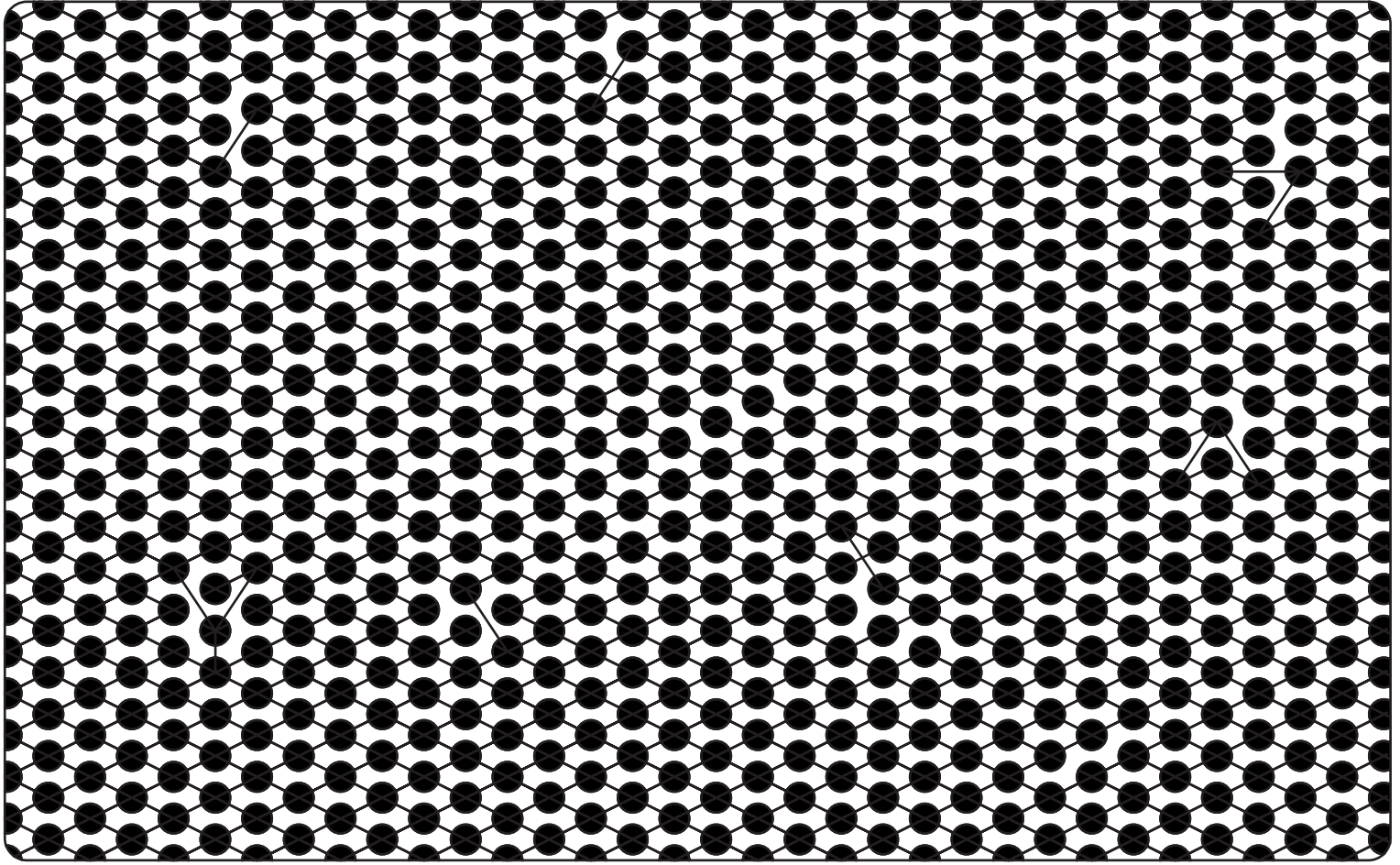
Sidney Littlefield Kasfir, "African Art and Authenticity: A Text with a Shadow" [Art africain et authenticité : un texte et son ombre], in *African Arts*, Vol. 25, No. 2 (avril 1992).

Olu Oguibe, "Nationalism, Modernity, Modernism" in *The Culture Game*, Minneapolis & London: University of Minnesota Press, 2004.

Margaret Trowell, *Art Teaching in African Schools* (vol. 1: Design; vol. 2: Materials, vol. 3: Basket Work; vol. 4: Picture Making, vol. 5: Modelling), Londres: Longmans & Green, 1949-1954.

Dans votre contexte, quelle place la copie reçoit-elle dans l'enseignement artistique — d'un point de vue historique ou contemporain ?

Percevez-vous un lien quelconque entre le rôle attribué à la copie en art et le contexte politique et idéologique dans lequel vous enseignez ou étudiez — que ce soit aujourd'hui ou par le passé ?



OUGANDA
COLONIALISME
CHRISTIANISME

DIMENSION MISSIONNAIRE
ÉCOLE D'ART
MARGARET TROWELL

GROUPE DE TRAVAIL : KAMPALA

RELIGION ET SPIRITUALITÉ

Margaret Trowell a fondé la première école d'art de style européen de l'Afrique de l'Est anglophone dans les années 30. L'une des raisons principales ayant poussé cette fervente chrétienne à former les autochtones africain·e·s à la peinture et à la sculpture était de leur faire produire des images chrétiennes afin de susciter les conversions religieuses.

« Je ne crois pas qu'il faille prêcher pleinement le Christianisme en Afrique avant de pouvoir nous aussi toucher les yeux des hommes autant que leurs oreilles, et raconter l'histoire du Christ dans un langage qui puisse être compris de tou·te·s. Nous pouvons le représenter non pas comme un étranger, tel qu'il est historiquement apparu, mais comme un homme parmi les hommes tels que nous les connaissons ici, car le Christianisme appartient à toutes les races et à toutes les époques... »

Le livre de Trowell, *And Was Made Man* [Et l'homme fut créé], a été publié en 1967 avec le soutien de la Société britannique de diffusion des connaissances chrétiennes (Society for Promoting Christian Knowledge). Il contient des reproductions d'une sélection de peintures et de sculptures réalisées par ses étudiant·e·s accompagnées de citations de la Bible. C'est la seule publication jamais réalisée par Trowell du travail de ses étudiant·e·s. Aucune des œuvres présentées n'est attribuée.

« L'Africain païen d'autrefois percevait le monde spirituel qui l'entourait et considérait l'intervention des pouvoirs spirituels dans la vie de tous les jours comme allant de soi. Je crois que le caractère familier des représentations de la vie de notre Seigneur sur terre par nos jeunes artistes africain·e·s est probablement dû à leur reconnaissance du fait que spirituel et matériel ne font qu'un. Si c'est le cas, c'est une qualité dont nous avons sérieusement besoin aujourd'hui. »

Bien que Trowell ait désiré voir les autochtones africain·e·s abandonner leurs croyances traditionnelles au profit du Christianisme, elle admirait aussi beaucoup ce qu'elle percevait comme une spiritualité inhérente aux pratiques religieuses autochtones. Elle pensait que les Chrétien·ne·s pourraient s'approprier de telles qualités afin de renouveler la foi dans le monde entier.

Les deux citations sont tirées de l'introduction de Trowell à *And Was Made Man*.

Bibliographie :

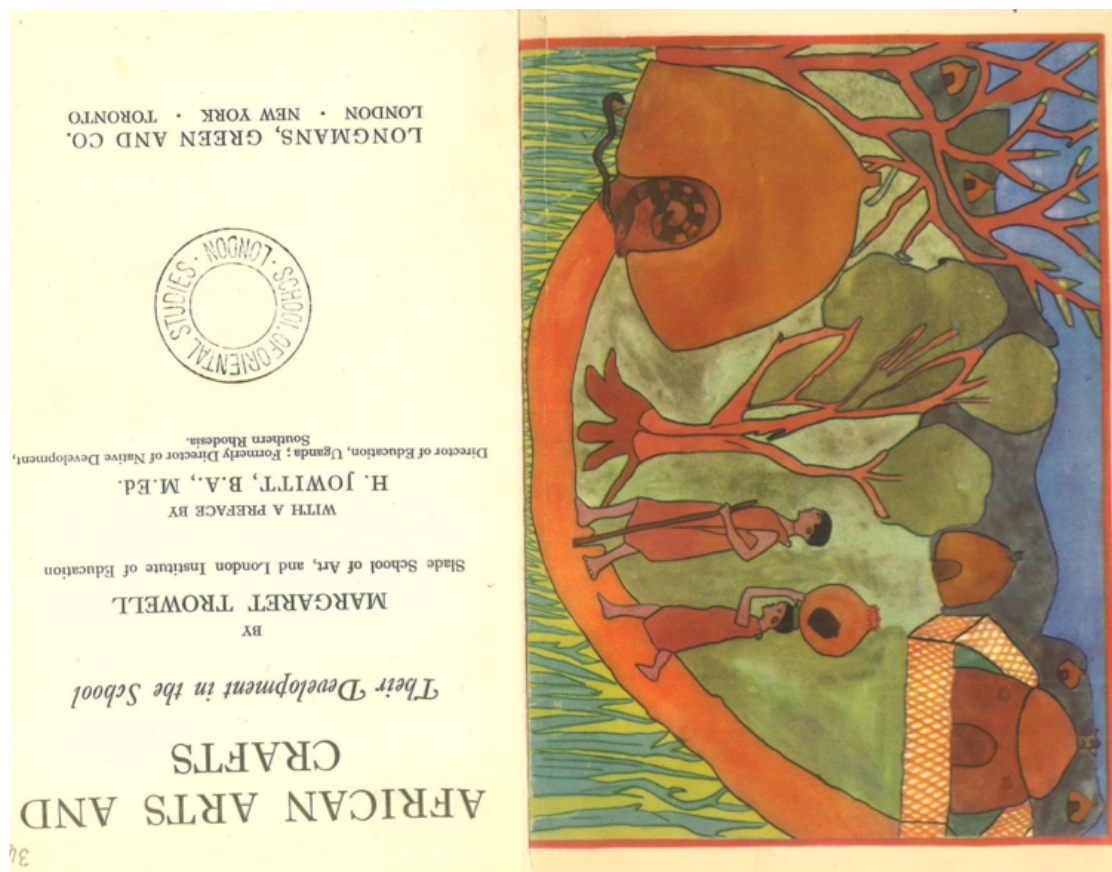
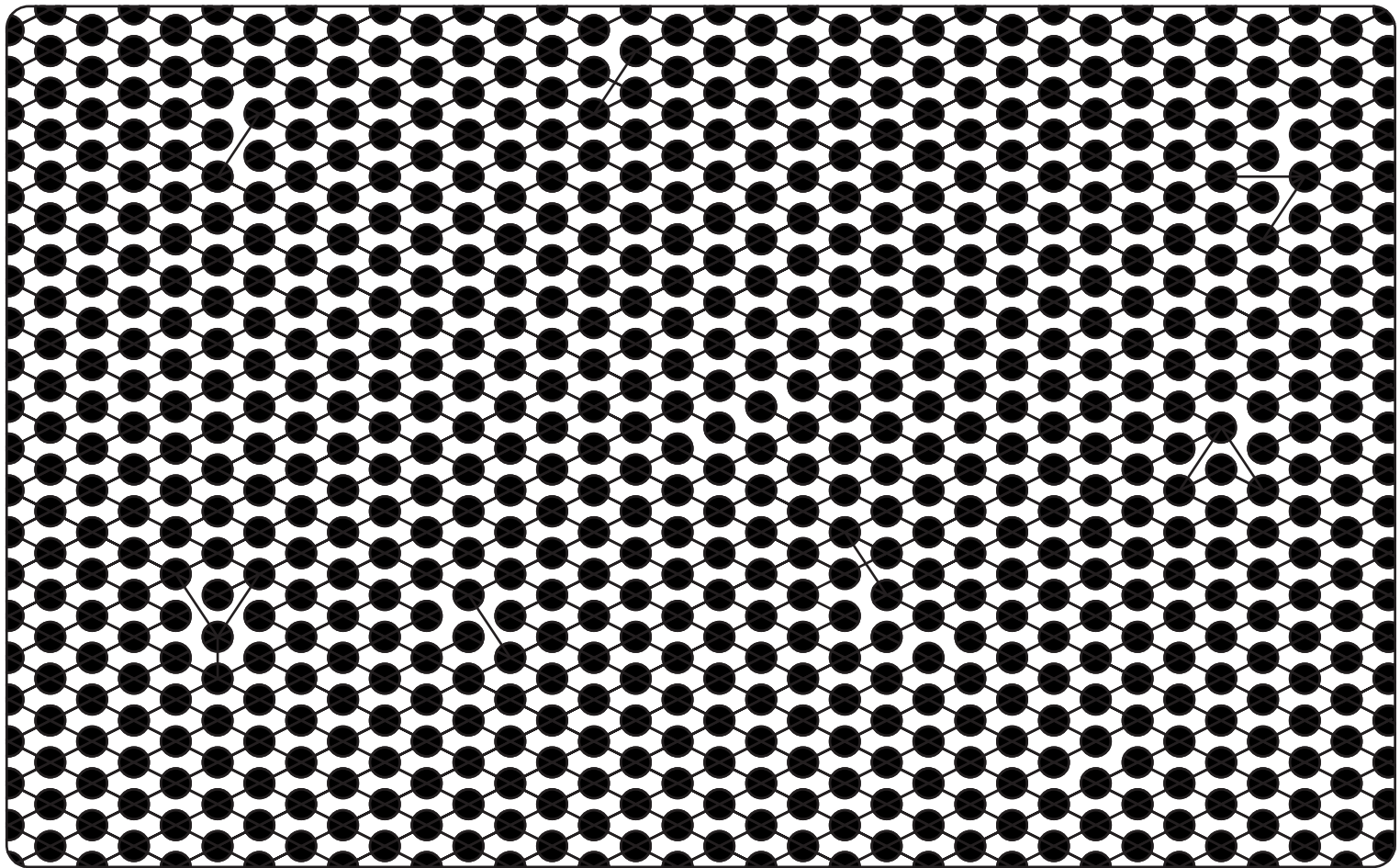
And Was Made Man: the life of our Lord in Pictures by students of the Makerere College Art School, [Et l'homme fut créé : vie en images de Notre Seigneur par les étudiant·e·s de l'École d'art de Makerere] Society for Promoting Christian Knowledge, 1967.

Sunanda K. Sanyal, "Imaging Art, Making History: Two Generations of Mak-erere Artists" [Produire des images artistiques, faire l'histoire : deux générations d'artistes à Mak-erere], Université d'Emory, 2000, p.32 (thèse de doctorat non-publiée).

Dans votre contexte, religion et spiritualité jouent-elles un rôle dans l'enseignement artistique – soit dans son évolution historique, soit dans les programmes actuels ?

Si c'est le cas, comment décririez-vous leur impact ?

Dans le cas contraire, quel impact pourraient-elles avoir si elles étaient incluses dans le programme ?



OUGANDA
COLONIALISME
CRÉATIVITÉ

MARGARET TROWELL
INVENTION DE L'AFRICANITÉ
PATERNALISME

GROUPE DE TRAVAIL : KAMPALA

AUTHENTICITÉ CULTURELLE

« Nombre des mes ami·e·s qui enseignent dans des missions et des écoles à travers le pays sont conscient·e·s du risque que l'art africain se trouve temporairement submergé par l'afflux de biens occidentaux ainsi que par l'éducation occidentale, et il·elle·s seraient plus qu'heureux·se·s de faire quelque chose à ce sujet s'il·elle·s le pouvaient... Il·elle·s disent : „Je ne connais rien à l'enseignement du dessin, mais je suis convaincu·e qu'il doit être mis en place. J'aimerais conserver le caractère réellement africain du travail des enfants, mais je n'ai aucune idée de comment procéder. Dites-moi comment faire, mais n'oubliez pas que je n'ai pas d'argent pour les fournitures et très peu de temps pour les préparatifs.” »

C'est une Britannique blanche du nom de Margaret Trowell (1903-1989) qui crée la première école officielle d'art et de design dans l'Afrique de l'Est anglophone des années 30. Il n'existait aucune tradition établie d'art figuratif dans cette partie de l'Afrique avant l'époque coloniale. En formant les Africain·e·s de l'Est autochtones au dessin, à la peinture et à la sculpture figuratives, elle a donc introduit, en réalité, des formes d'art entièrement nouvelles dans la région.

Cependant, Trowell s'inquiétait du degré de distinction entre ces œuvres d'art, produites par des étudiant·e·s africain·e·s sous la direction d'un·e enseignant·e européen·ne, formé·e en Europe, et celles produites par des artistes ou des étudiant·e·s en art d'origine européenne. Dans ses écrits, elle exprime le profond désir de voir ce « nouvel » art figuratif africain se différencier le plus possible de l'Europe — malgré son manque d'antécédents esthétiques locaux.

Paradoxalement, il ressort aussi des écrits de Trowell qu'elle avait une idée claire de ce à quoi devait ressembler la peinture et la sculpture africaines « véritables ». Mais comment celles-ci auraient-elles pu prétendre à « l'authenticité », alors même que Trowell en était l'inventrice ?

Bibliographie :

Mahmood Mamdani, *Citizen & Subject: The Legacy of Late Colonialism*, [Citoyen·ne & Sujet : héritages du colonialisme tardif], Kampala : Fountain Publishing, 2004.

Sidney Littlefield Kasfir, "African Art and Authenticity: A Text with a Shadow", in *African Arts*, Vol. 25, No. 2 (avril 1992).

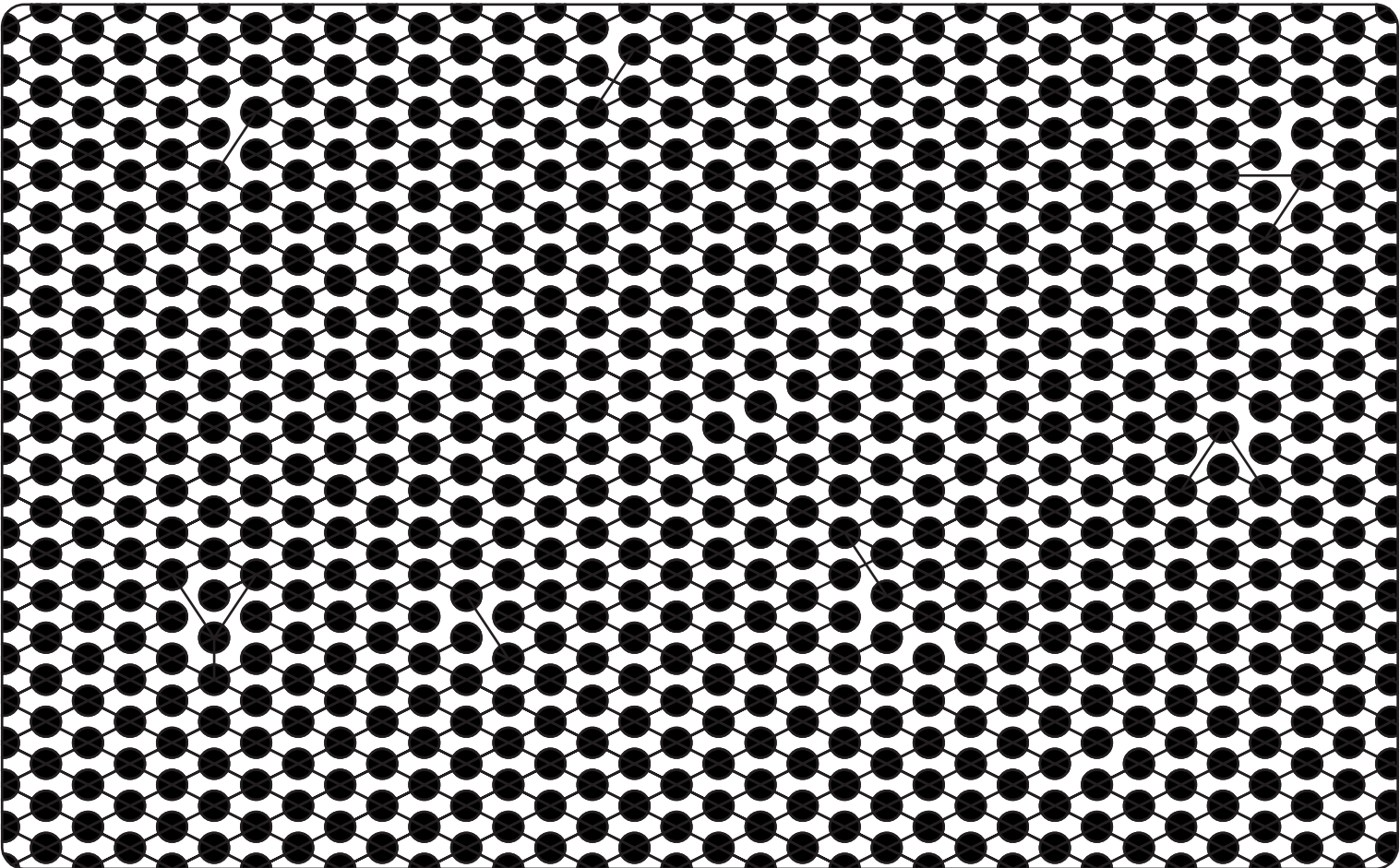
Olu Oguibe, "Nationalism, Modernity, Modernism" [Nationalisme, modernité, modernisme] in *The Culture Game*, Minneapolis & Londres : University of Minnesota Press, 2004.

Margaret Trowell, *African Arts & Crafts: Their Development in the School* [Artisanat africain : leur développement à l'école], Londres : Longmans & Green, 1937.

Dans votre contexte, quel rôle les questions d'authenticité culturelle jouent-elles dans l'enseignement artistique ?

Comment cette « authenticité » est-elle définie, et par qui ?

Quand cette définition de l'authenticité culturelle a-t-elle changé par le passé, comment cela est-il arrivé et quel effet ces changements ont-ils eu ?



ROYAUME-UNI

BLACK ARTS MOVEMENT

ARTISTES RACISÉ·E·S

HÉRITAGE

INTERGÉNÉRATIONNEL

RACISME INSTITUTIONNEL

GROUPE DE TRAVAIL : LONDRES (*COLLECTIVE CREATIVITY*)

LE *BLACK ARTS MOVEMENT* AU ROYAUME-UNI

« Thinking through legacy: Redefining the Black arts movement » [Penser depuis l'héritage : redéfinir le *Black arts movement*], est le titre d'une table ronde organisée par Collective Creativity le samedi 11 janvier 2014, qui a rassemblé des figures-clés du « Black Arts Movement » (actif dans les années 80) et une nouvelle génération d'artistes de couleur des années 2000, tou·te·s actif·ve·s en tant qu'artistes (ou l'ayant été). Nos conversations ont porté sur nos manières de remettre en cause les institutions répressives qui perpétuent des états d'altérité ; le fait d'être co-opté par les forces-mêmes que nous entendons combattre ; l'internationalisme et le multiculturalisme ; la co-optation ou l'instrumentalisation de nos savoirs ; mais aussi sur les relations que nous entretenons avec l'héritage du « Black Arts Movement ». Cette importante conversation informelle nous a permis de mieux comprendre et d'approfondir les enjeux politiques de ce mouvement artistique et la façon dont il a été perçu et représenté par le passé, d'identifier ses liens avec le moment présent et d'interroger ce qui a (ou n'a pas) changé et ce que cela signifie pour nous et pour nos futurs. Ce dialogue, un moment pédagogique d'échange et d'apprentissage, nous a permis de soulever des questions importantes et de leur apporter certaines réponses. Il nous a aussi permis de tisser des liens entre artistes de différentes générations, par-delà les distinctions de genre, de race et de classe, tou·te·s concerné·e·s par les enjeux politiques liés au fait d'être un·e artiste de couleur dans les mondes de l'art au sein desquels nous opérons.

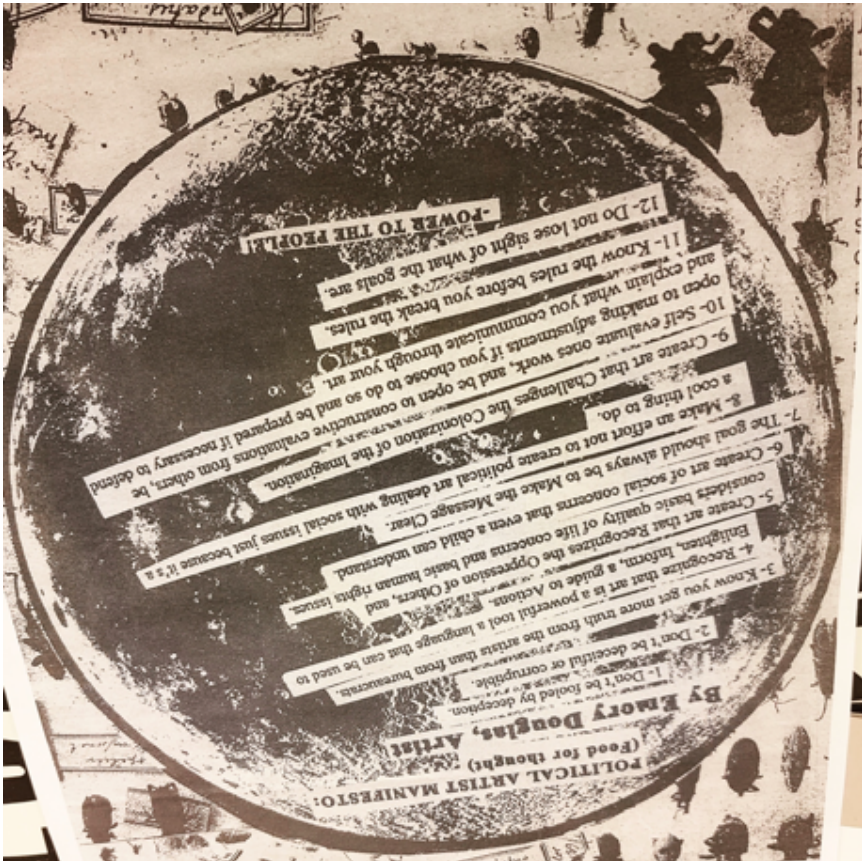
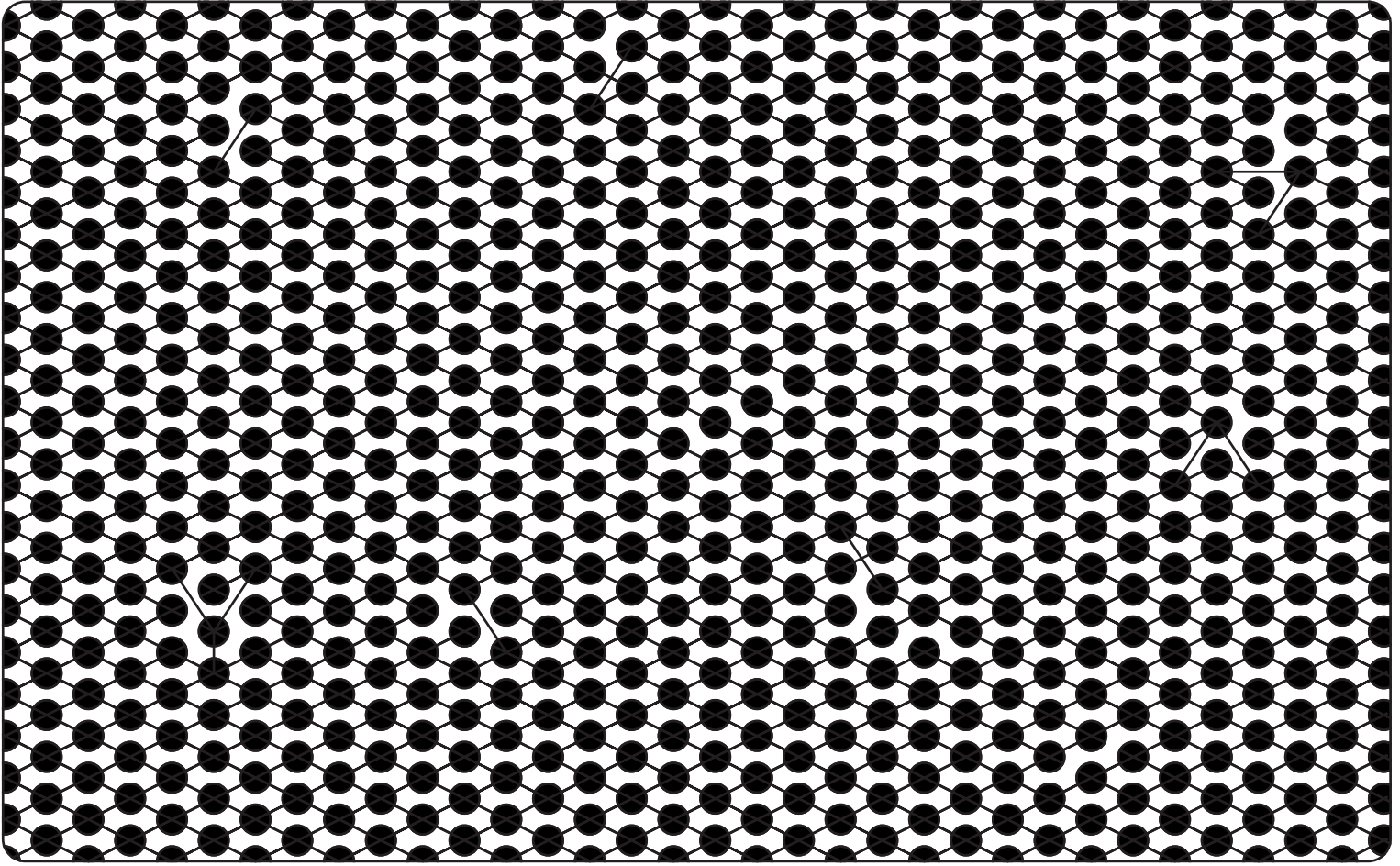
La documentation vidéo de la séance est disponible intégralement ici :
www.vimeo.com/84657360

Image : « Thinking through legacy: Redefining the Black arts movement », une table ronde organisée par Collective Creativity, samedi 11 janvier 2014, photographie de Keith Piper.

En tant qu'artistes noir·e·s et artistes de couleur, quelles ont été nos influences au cours de notre éducation ?

Que représente aujourd'hui l'héritage des artistes noir·e·s et des artistes de couleur pour une génération d'artistes contemporains plus jeunes ?

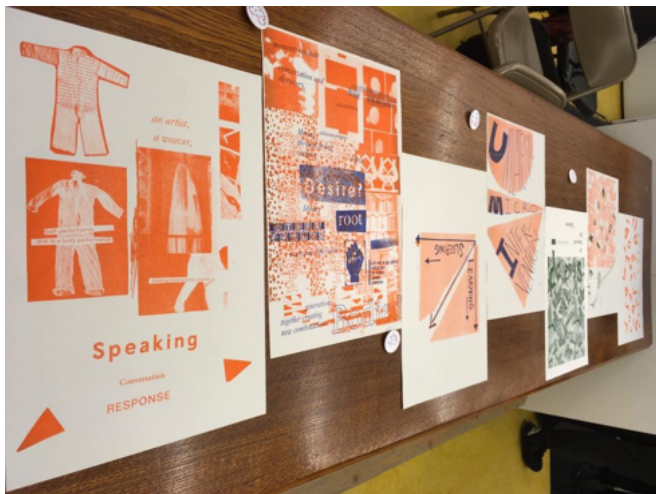
De nombreux·euses artistes noir·e·s et artistes de couleur internationaux·nale·s sont représenté·e·s dans les grandes institutions. De quelles façons les artistes noir·e·s et artistes de couleur sont-il·elle·s présent·e·s et absent·e·s ?



ROYAUME-UNI
MANIFESTE
MAYDAY ROOMS

STRATÉGIES DE SURVIE DES ARTISTES
COLLABORATION

GROUPE DE TRAVAIL : LONDRES (COLLECTIVE CREATIVITY)



MANIFESTES POUR LA SURVIE DANS LE MONDE DE L'ART AVEC COLLECTIVE CREATIVITY

Le 15 janvier 2017, Collective Creativity a organisé un atelier-manifeste à MayDay Rooms à Londres. Il s'est tenu dans le cadre du festival *United Against Dividers* [Uni·e·s contre ceux·celles qui nous divisent] (13-15 janvier 2017), « un week-end d'ateliers, de débats, de questions et de mise en réseau pour outiller et mobiliser la communauté artistique après le référendum sur l'U.E. au Royaume-Uni ». Celui-ci était organisé par Keep it complex, « une organisation collaborative et évolutive qui

propose des idées et des actions pour faire face aux problèmes politiques. »

Voici un extrait de la déclaration d'intention de notre collectif : « Collective Creativity : critical reflections into QTIPOC creative practice » [Créativité collective : réflexions critiques sur la pratique créative des personnes queer, trans, intersexes et de couleur] est un espace explicitement ouvert aux personnes de différentes sexualités ET genres. Il a été créé par et pour elles, par et pour des personnes de couleur. Cet espace est ouvert à ceux·elles qui souhaitent s'impliquer, discuter, critiquer, converser, partager, passer du temps et construire une communauté ensemble. C'est un projet collectif collaboratif. »

Au cours de la séance, les membres du groupe Evan Ifekoya, Raisa Kabir et Raju Rage ont partagé des manifestes ayant inspiré leur réflexion et leurs convictions politiques, avant de poser aux participant·e·s la question suivante : comment représenter visuellement ce qui nous préoccupe ?

Cela nous a servi de point de départ pour développer, individuellement et parfois collectivement, des manifestes sous forme de collages que nous avons reproduits à l'imprimante riso. Les multiples ainsi réalisés ont été partagés au sein du groupe.

www.makeitclear.eu/posts/3-unite-against-dividers

www.qtipoccollectivecreativity.tumblr.com

www.maydayrooms.org

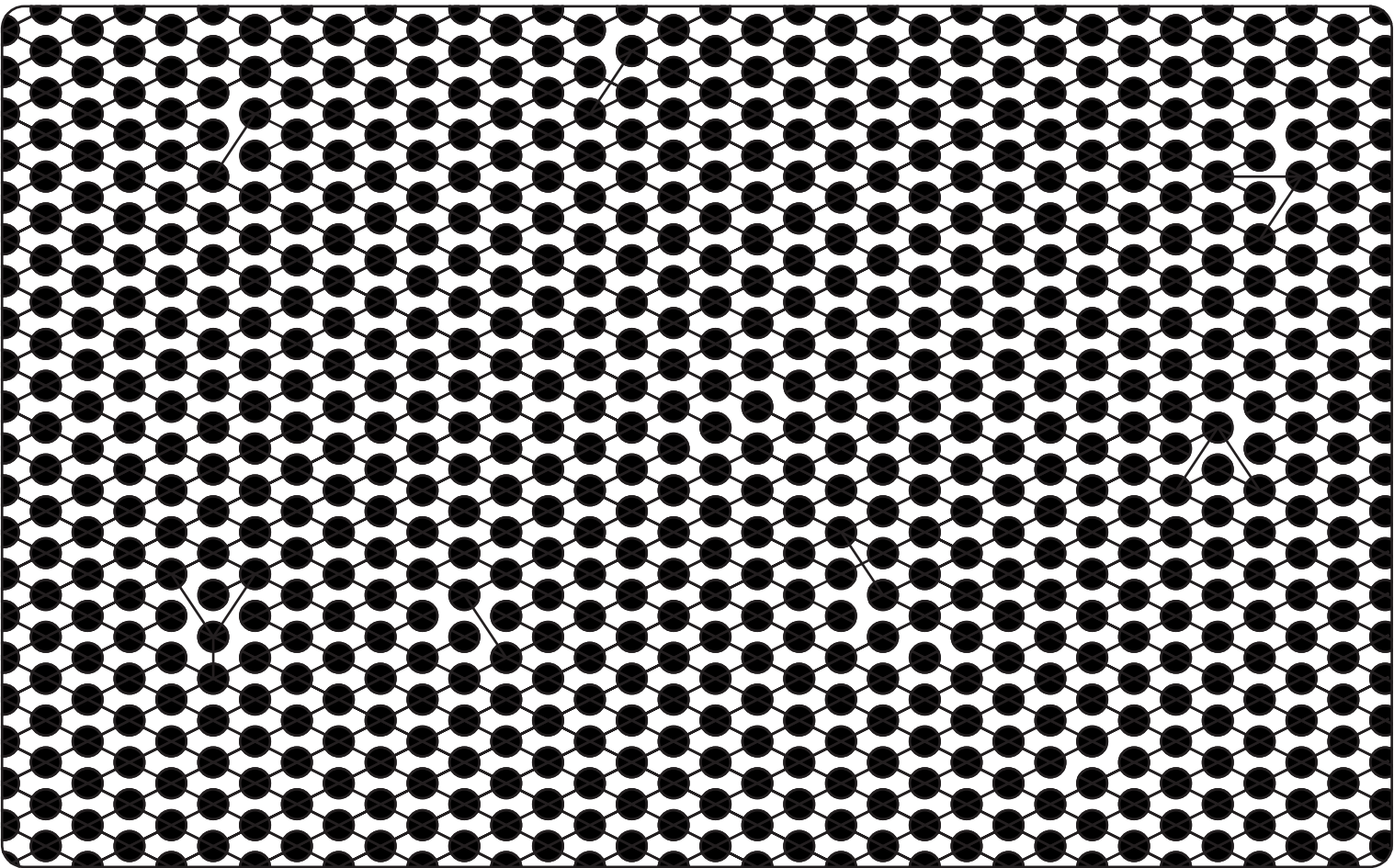
Image (recto) : Manifeste de l'artiste politique d'Emory Douglas, année inconnue

Image (ci-dessus) : Quelques exemples de nos déclarations individuelles et collectives sur la lutte et la survie dans le monde de l'art, disposés sur une table au cours de l'atelier à MayDay rooms.

Avez-vous en tête d'autres exemples de manifestes d'artistes ?

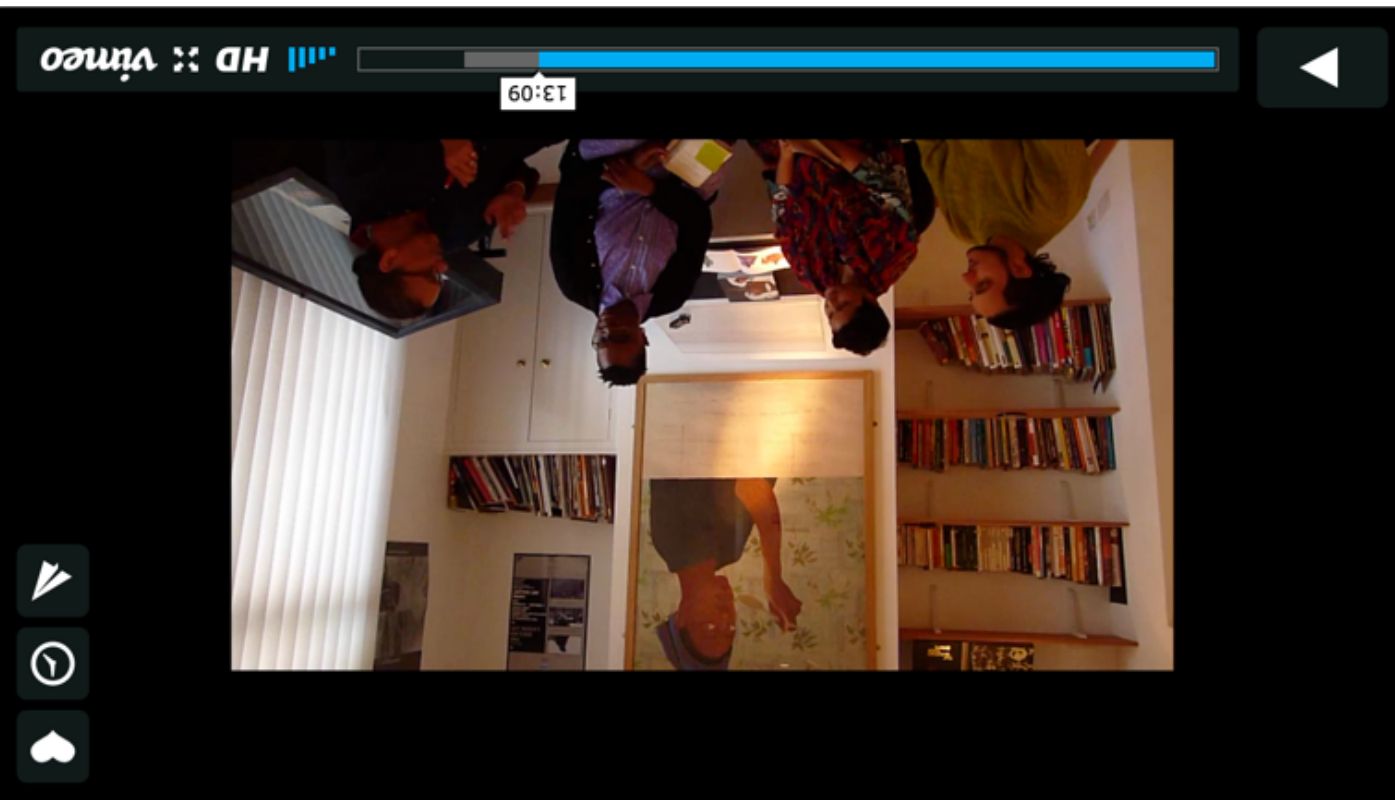
Quels problèmes ou préoccupations urgents informent-ils votre pratique ?

Quelle forme votre manifeste pourrait-il prendre ?



années 70 à aujourd'hui

Visited February 2015



ROYAUME-UNI

CARTOGRAPHIER LES ARCHIVES

ARTISTES DE COULEUR

SAVOIRS RADICAUX

HISTOIRE DE L'ART NOIR·E

GROUPE DE TRAVAIL : LONDRES (*COLLECTIVE CREATIVITY*)

ARCHIVE *MAKING HISTORIES VISIBLE*, UN CENTRE D'ART CONTEMPORAIN À L'UNIVERSITÉ DE CENTRAL LANCASHIRE, PRESTON – PROJET COLLECTIF

Grace aux archives, nous pouvons étendre nos manières collectives d'imaginer le savoir – ce que nous croyons comprendre des histoires de l'art et ce qui devrait y être inclus. La matérialité des archives peut donner sens, forme et représentation à ce qui était jusque là resté caché ou effacé. Dans le cas de l'archive *Making Histories Visible* [rendre les histoires visibles], cela ouvre un espace pour les artistes noir·e·s et de couleur de la Diaspora au Royaume-Uni. Elle documente une période politique importante en cartographiant la production artistique des artistes de couleur et leur contribution au canon. Cette archive a été construite autour de la collection personnelle d'éphéméras de l'artiste Lubaina Himid, qui comprend des affiches, des lettres, des livrets d'exposition, des invitations, des critiques, des publications et des diapositives de l'artiste. Elle recouvre l'époque de son implication dans le Black Arts Movement au Royaume-Uni à partir des années 80. Elle représente infiniment plus qu'une collection d'objets inanimés. L'archive renforce une écologie de pratiques liant artistes de couleur, l'art des femmes noires et des pratiques encore à venir, car l'archive continue régulièrement d'augmenter.

Le rôle essentiel des archives se révèle lorsqu'elles sont activées. En 2014, puis de nouveau en 2015, Collective Creativity – un collectif queer d'artistes de couleur, s'est rendu à Preston pour consulter l'archive au cours d'une visite de recherche prolongée et a interviewé la Professeure Lubaina Himid. Cet entretien s'est poursuivi sous la forme d'une vidéo intitulée "Redefining Legacy: Navigating 'Emerging' Practice As Artists Of Colour"* [redéfinir l'héritage : arpenter les pratiques « émergentes » en tant qu'artistes de couleur], qui documente l'archive en train d'être performée et activée, et crée une plateforme d'expression transgénérationnelle.

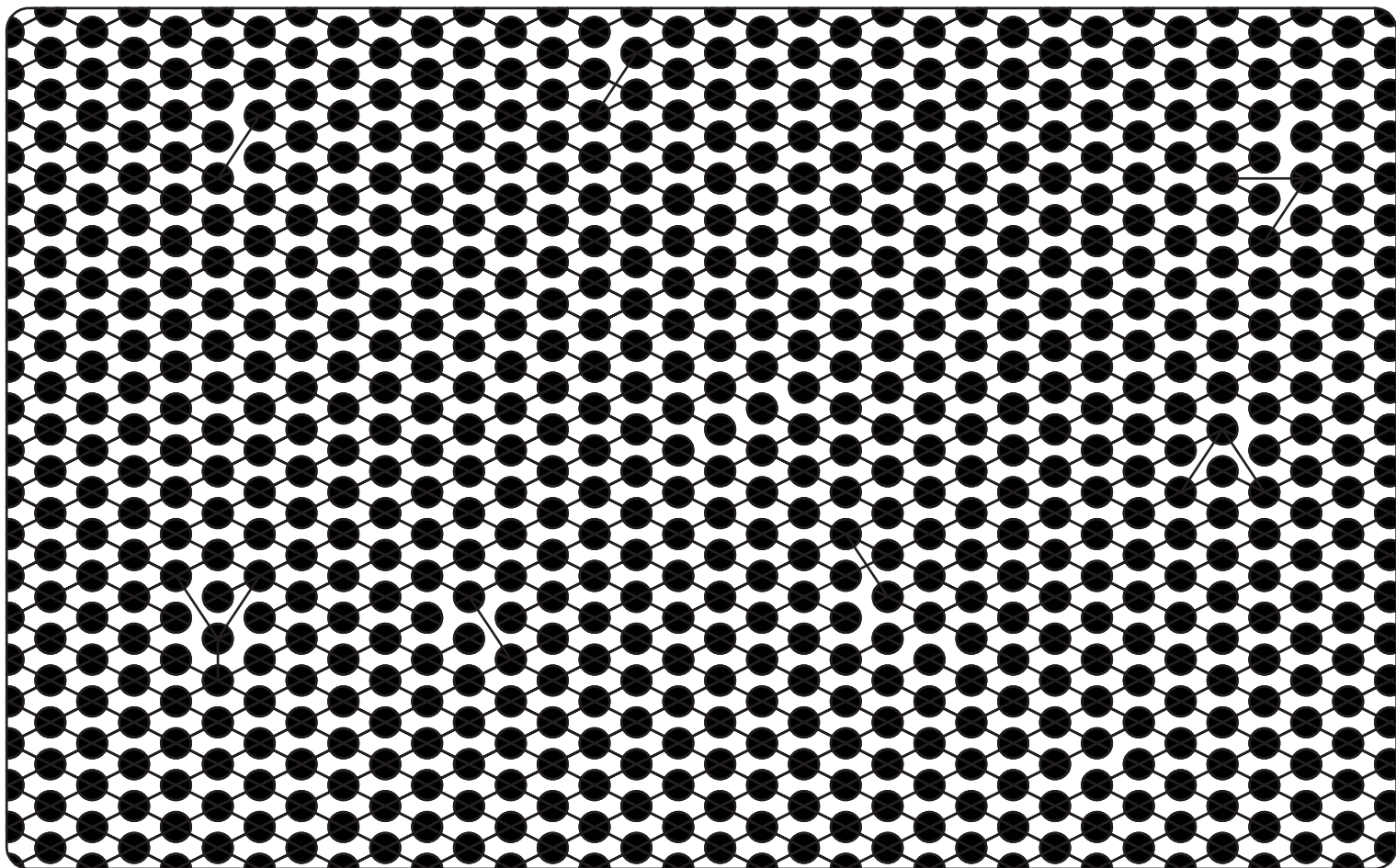
La vidéo peut être consultée ici : <https://vimeo.com/123412348>

Image: Capture d'écran de la vidéo "Redefining Legacy: Navigating 'Emerging' Practice As Artists Of Colour", 2014

Comment les archives influencent-elles notre perception des histoires de l'art et du rôle qu'y jouent les artistes de couleur ?

Pensez-vous qu'il soit utile de conserver et de distribuer les savoirs via les archives, et jusqu'à quel point ?

Que révèlent l'absence ou l'oubli de certaines choses ?



LUBUMBASHI
PEINTURE POPULAIRE
PEINTURE

ARTS ET HUMANITÉS
COLLABORATION
TSHIBUMBA

GROUPE DE TRAVAIL : LUBUMBASHI

Dans le cadre des réformes éducatives de 1971, le Président Mobutu crée l'Université Nationale du Zaïre (UNAZA). La faculté de sciences humaines, jugée rebelle, est bannie de la capitale Kinshasa et relocalisée dans la ville de Lubumbashi, à 2000km au sud. Parmi les professeurs, on trouve un certain nombre d'intellectuel·le·s important·e·s, comme Valentin-Yves Mudimbe, Georges Ngal, Isidore Ndaywel é Nziem, Bogumil Jewsiewicki, Victor Bol et Johannes Fabian.

Il n'existe pas à l'époque de formation artistique officielle à Lubumbashi, mais la ville n'en est pas moins un lieu vibrant de rencontres entre les acteur·trice·s de l'art visuel congolais et les chercheur·euse·s en sciences sociales. Les peintres populaires, notamment, recevaient une attention considérable.

C'est dans ce contexte que le peintre Tshibumba Kanda Matulu rencontre l'anthropologue et linguiste allemand Johannes Fabian. Tshibumba avait eu l'idée de raconter l'histoire du Zaïre dans une série de peintures. La présence et le soutien de Fabian lui permettent de mettre son projet à exécution. Suite à de multiples rencontres avec Fabian, Tshibumba crée un ensemble de 101 peintures, qu'il intitule *Histoire du Zaïre*. Elles seront ensuite documentées par l'anthropologue dans la publication en ligne bilingue (Swahili/Anglais) *Archives of Popular Swahili* [archives du Swahili populaire] en 1998 et dans son livre *Remembering the present* [se souvenir du présent], paru en 1996.

Aujourd'hui célèbre, l'*Histoire du Zaïre* de Kanda Matulu est fréquemment citée dans les milieux universitaires comme un excellent exemple pictural d'« histoire par en-bas » ou d'« historiographie populaire », et du potentiel de l'art comme outil de partage des savoirs artistiques, historiques et sociologiques. Toutefois, l'œuvre soulève un certain nombre de questions sur la zone de contact comme espace de transculturation et d'auto-ethnographie.

L'*Histoire du Zaïre* de Tshibumba est de plus en plus visible sur la scène internationale de l'art contemporain. Après avoir été montrée à Jérusalem et Brisbane, la série a été présentée dans son intégralité à Athènes en Grèce, dans le cadre de la Documenta 14 (2017).

Tshibumba Kanda Matulu a disparu en 1981 dans des circonstances mystérieuses. On ignore s'il est encore en vie. On ne sait pas s'il est au courant de sa célébrité.

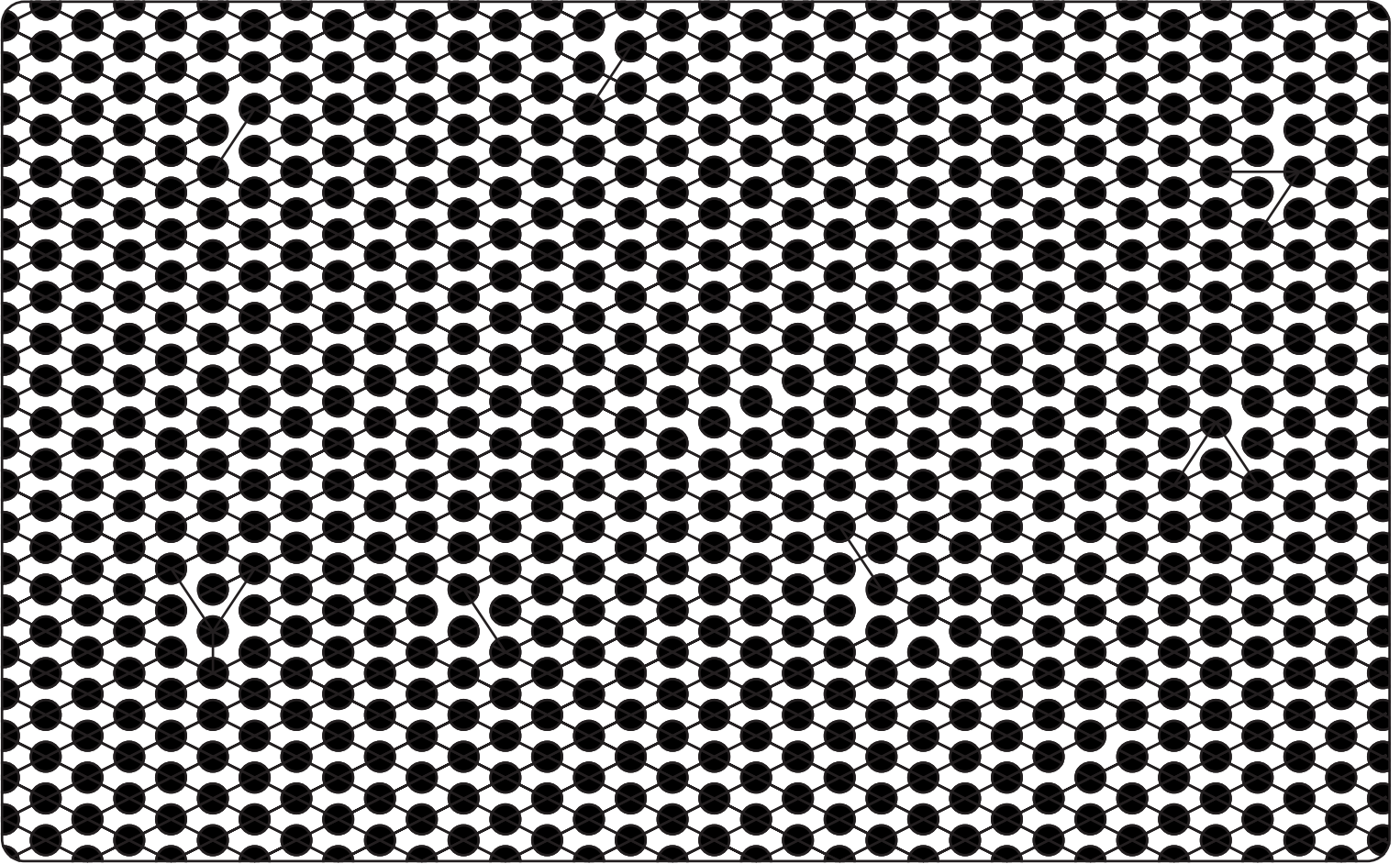
Références :

FABIAN, J. 1996. *Remembering the present. Painting and popular history in Zaire*. Berkeley : University of California Press ; FABIAN, J. 1998. *Archives of popular Swahili* Vol 2, Issue 1. <http://lpca.socsci.uva.nl/aps/tshibumbaintro.html>

BLOMMAERT, J. 2004. "Grassroots Historiography and the Problem of Voice : Tshibumba's *Histoire du Zaïre*", *Journal of Linguistic Anthropology*, vol. 14/1 : 6-23.

Connaissez-vous, dans votre contexte, une œuvre d'art qui aurait résulté d'une collaboration entre un·e scientifique et un·e artiste ?

Y'a-t'il, dans votre contexte, une œuvre d'art qui soit considérée comme un récit historique représentatif ?



GROUPE DE TRAVAIL : LUBUMBASHI

EXPOSITIONS FONDATRICES DE PEINTURE POPULAIRE À LUBUMBASHI ET KINSHASA

En 1978, le chercheur Jean-Pierre Jacquemin organise l'exposition *Peintres Populaires Lushois* à Lubumbashi, qui montre pour la première fois le travail de peintres populaires comme Tshibumba et Moke aux côtés de peintres diplômé·e·s de l'Académie des Beaux-Arts de Lubumbashi comme Amisi, Mode ou Mwambia. L'exposition a un impact restreint en ce qui concerne le public (elle a dû être démontée seulement quelques jours après l'ouverture en raison d'un soulèvement politique), mais est reçue positivement par les universitaires de Lubumbashi. V.Y. Mudimbe, alors doyen de la Faculté de Lettres, décide d'inclure une exposition similaire au programme de la conférence de l'Association Internationale des Critiques d'Art (AICA) qui se tient à l'Académie des Beaux-Arts de Kinshasa plus tard dans l'année. Jacquemin est co-commissaire de cette exposition avec l'historien de l'art congolais Badibanga ne Mwine. Intitulée *Art partout*, l'exposition présente pour la première fois à Kinshasa le travail d'une génération de peintres populaires congolais·e·s aujourd'hui célèbres, comme Moke ou Chéri Samba, aux côtés d'artistes « académiques » comme Alfred Liyolo. La présence d'œuvres de peintres populaires à l'école des beaux-arts a soulevé de nombreuses questions quant à la nature et à la valeur de ce genre, considéré par les enseignant·e·s de l'école comme de l'artisanat, dont la simplicité et la naïveté étaient réservées à la publicité.

Ce débat agite toujours le monde de l'art aujourd'hui. Malgré la reconnaissance acquise au fil des années par la peinture populaire congolaise, principalement sur la scène internationale, les enseignant·e·s des beaux-arts la considèrent toujours avec dédain.

Pouvez-vous citer, dans votre contexte, une exposition ayant transformé la notion d'art ou la valorisation curatoriale de l'art en général, ou bien d'un genre particulier ?

Comment les écoles d'art (conventionnelles) y ont-elles réagi ?



LUBUMBASHI

COLLECTIF ARTISTIQUE

TRANSDISCIPLINARITÉ

PARTAGE DES SAVOIRS

BAAMATEURBATONGAKAARCHEDENOE

GROUPE DE TRAVAIL : LUBUMBASHI

LE VICANOS CLUB : D'UN COLLECTIF ARTISTIQUE EXPÉRIMENTAL AMATEUR AU PROFESSIONNALISME INDIVIDUEL

Le collectif Vicanos Club est officiellement fondé en 1993 à Lubumbashi par des élèves d'une école publique. Très actif entre 1996 et 2004, le collectif met en place des formes expérimentales de partage des savoirs, en organisant des groupes de lecture, en recopiant à la main des livres sur l'art et le cinéma et en les adaptant au contexte local, ou en inventant de nouveaux termes pour exprimer des concepts artistiques ou sociétaux en Kiswahili, ou dans un mélange de Kiswahili, de Lingala, d'Anglais et de Français souvent appelé « Éponge ».

Cependant, le collectif se dédie principalement à la création artistique et réalise de nombreuses productions, comme le premier film d'animation analogique, *Makaku Makwete*. Au début des années 2000, le collectif commence à collaborer avec d'importantes institutions à Lubumbashi, et participe à la production du magazine *L'école pour tous*, afin de sensibiliser aux questions d'accès à l'éducation de manière créative. Vicanos collabore aussi avec Halle de l'Étoile, le centre culturel français de Lubumbashi.

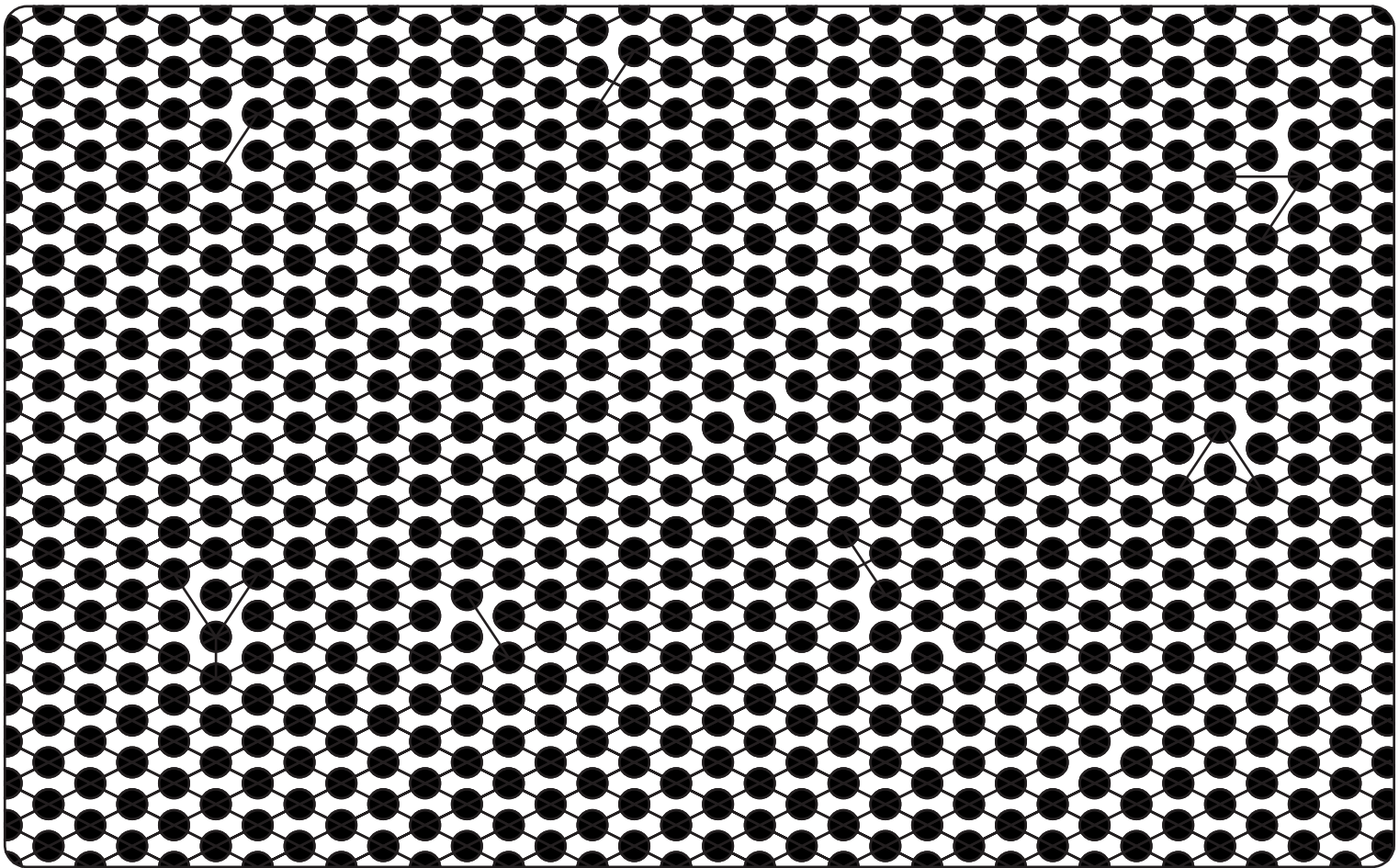
Ces expériences poussent certain·e·s membres du collectif à tenter de développer leur carrière professionnelle de manière plus individuelle ou en petits groupes. La collaboration avec des institutions, et le passage d'une dimension locale à une dimension internationale et d'une pratique amateur à une pratique professionnelle font polémique. Beaucoup considèrent la période amateur du groupe comme plus productive, libre et localement intégrée.

La scène de l'art contemporain de Lubumbashi reconnaît l'influence de ce collectif. Nombre de ses représentant·e·s actuel·le·s en faisaient d'ailleurs partie.

#BAAMATEURBATONGAKAARCHEDENOE - La phrase complète dit : « ba amateur ba tongaka arche de Noé, ba professionnel nde batongaka Titanic », ce qui signifie littéralement « l'arche de Noé a été construite par des amateur·e·s, mais ce sont des professionnel·le·s qui ont construit le Titanic ». L'idée est que les amateur·e·s peuvent se montrer très efficaces pour réaliser de grandes choses, car il·elle·s ne se préoccupent pas de savoir ce qui est possible ou facile à faire.

Dans votre contexte, connaissez-vous un collectif artistique ayant développé des méthodes de partage des savoirs à travers son processus de création artistique ?

Comment ce collectif a-t-il vécu la transition entre une pratique amateur et une carrière professionnelle ?



COLONIALISME
PATERNALISME
CANONISATION

INSTITUTIONALISATION
CONGO BELGE

GROUPE DE TRAVAIL : LUBUMBASHI

LE FANTÔME DE PIERRE ROMAIN-DESFOSSÉS : « MENTORS » BLANC·HE·S, « MAINS » NOIRES
« [...] afin que les merveilleux artistes auxquels j'ai tout sacrifié pour qu'ils conservent leur ambition créatrice ne souffrent pas de la pauvreté [...]. Je considère ces trois garçons comme mes enfants [...]. »

Extrait du testament de Romain-Desfossés, 25 mars 1954 (De Plaen 2015 : 26)

L'arrivée de Pierre Romain-Desfossés à Elisabethville (ancien nom de Lubumbashi) dans les années 40 est considérée comme le point de départ de l'histoire artistique de cette ville. Romain-Desfossés y aurait « découvert » les artistes qu'il supervisait à l'Académie d'art populaire indigène, aussi connue sous le nom d'atelier « Le Hangar ». Parmi les artistes passé·e·s par Le Hangar, les plus connu·e·s sont Pilipili Mulongoy, Bela Sara et Mwenze Kibwanga, que Romain-Desfossés considérait comme ses enfants. De même, la création de l'Académie des Beaux-Arts dans les années 50, la promotion des « peintres populaires » par des intellectuel·le·s expatrié·e·s à partir des années 70, le travail du Musée National dans les années 80 et plus récemment avec la Galerie d'Art Contemporain qui lui est associée, ou le travail de l'Institut Français depuis le milieu des années 2000, sont considérées comme les moments fondateurs de la dynamique artistique de la ville. Tous sont caractérisés par la présence d'un mentor blanc.

La création artistique à Lubumbashi est donc présentée comme un continuum, où des institutions créées et financées par des mentors occidentaux·tales construisent la scène sur laquelle les artistes congolais·e·s jouent le rôle d'acteur·trice·s « éveillé·e·s » par ces dynamiques. Cela entretient également l'idée que l'art, dans sa forme dite « moderne » ou « contemporaine », reste une importation occidentale ou même (néo)coloniale, et que seul le prisme canonique de la culture occidentale permettrait de l'apprécier ou de lui donner de la valeur.

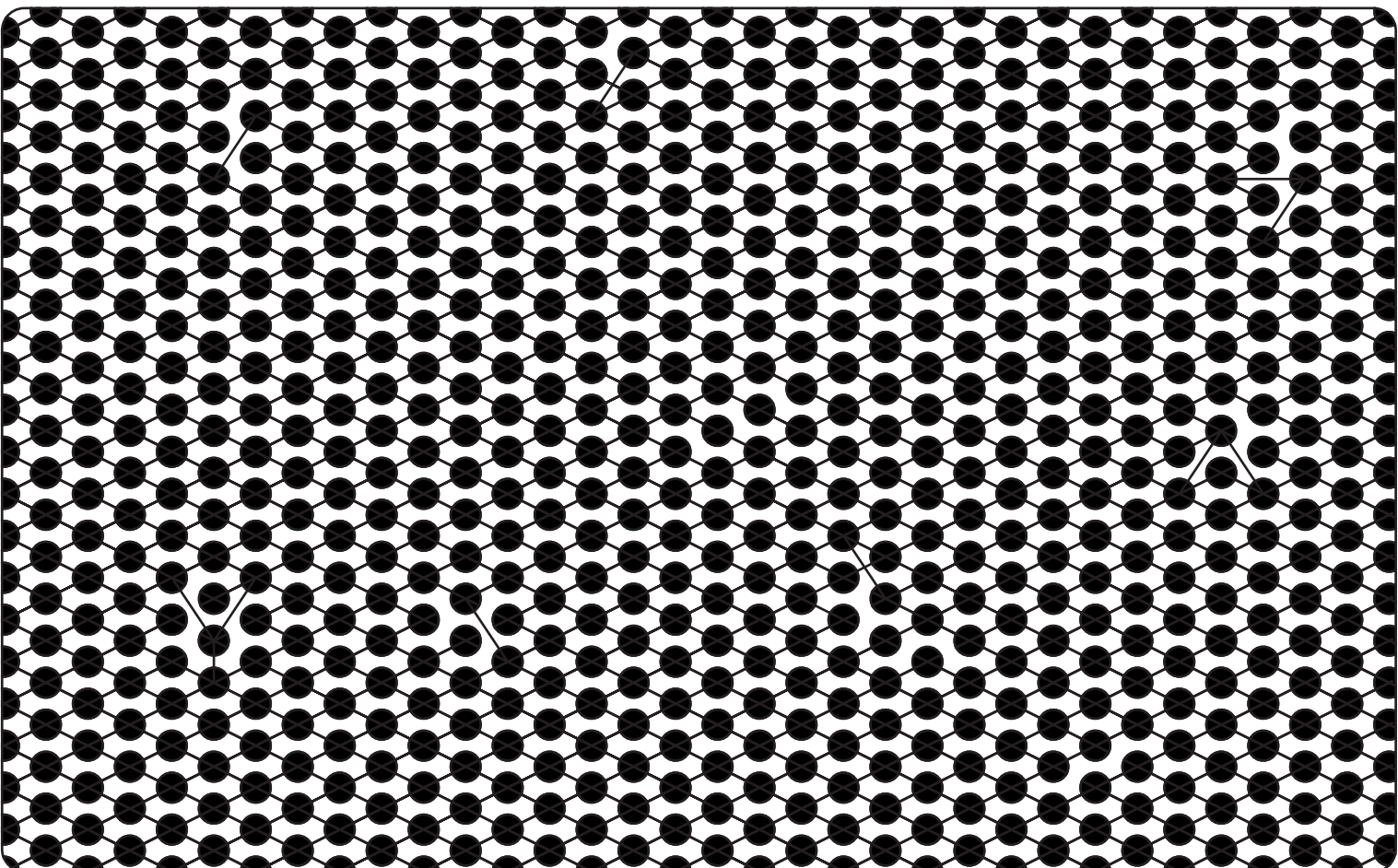
L'histoire de l'enseignement artistique à Lubumbashi (RDC) présente une succession de mentors occidentaux·tales comme les seuls « déclencheurs » d'une dynamique créative.

Dans votre contexte, l'histoire de l'art et la pratique artistique sont-elles tributaires de l'arrivée d'occidentaux·tales ? Si c'est le cas, qu'est-ce que cette histoire laisse de côté ?

Dans votre contexte, l'histoire de l'art et la pratique artistique sont-elles définies par des institutions étrangères ? Quel impact cela a-t-il sur la scène artistique aujourd'hui ?

Dans les récits dominés par des mentors occidentaux·tales, qui sont les artistes qui se retrouvent invisibilisé·e·s ?

Il était une
fois...



LESOTHO

FESTIVAL

RACONTER DES HISTOIRES

LITTÉRATURE

AUTO-APPRENTISSAGE

GROUPE DE TRAVAIL : MASERU

CRÉATION DU FESTIVAL LITTÉRAIRE BA RE E NE RE

En mars 2011, une audacieuse jeune femme Mosotho, du nom de Liepollo Rantekoa, organise une série d'événements littéraires dans les villes de Maseru et Morija au Lesotho, qu'elle intitule Festival Littéraire Ba re e ne re. En Sesotho, l'expression « Ba re e ne re... » signifie « On dit qu'il a été dit... » ou « Il était une fois. » C'est ainsi que débutent les contes populaires.

Liepollo est née à Lesotho, bien qu'elle ait suivi la majeure partie de sa scolarité en Afrique du Sud. Ses parents veulent qu'elle étudie la comptabilité à l'université, mais elle cherche à mieux comprendre l'histoire, la politique et la culture, et se tourne donc vers la sociologie, suivant des cours au Centre d'études africaines de l'Université de Cape Town.

Pourtant, la salle de classe ne suffit pas à Liepollo. Elle trouve une plus grande inspiration dans les cercles littéraires et artistiques de Cape Town, et finit par rejoindre l'équipe de Chimurenga — le journal panafricain radical de Cape Town. Au près de Chimurenga, elle trouve la liberté créative dont elle a besoin pour désapprendre et pour rêver. Mais Liepollo éprouve le désir de rentrer chez elle, et la vocation d'apporter à Lesotho l'énergie qu'elle trouve dans la littérature. C'est dans cet esprit que Liepollo organise le Festival Littéraire Ba re e ne re en mars 2011.

Pour son unique édition à Lesotho, le Festival Ba re e ne re avait pour ambition de rendre le pouvoir de raconter des histoires à et sur Lesotho aux voix plurielles du peuple Basotho. Avec ses performances et ses discussions animées, le festival attire un public nombreux, d'âges et de milieux variés.

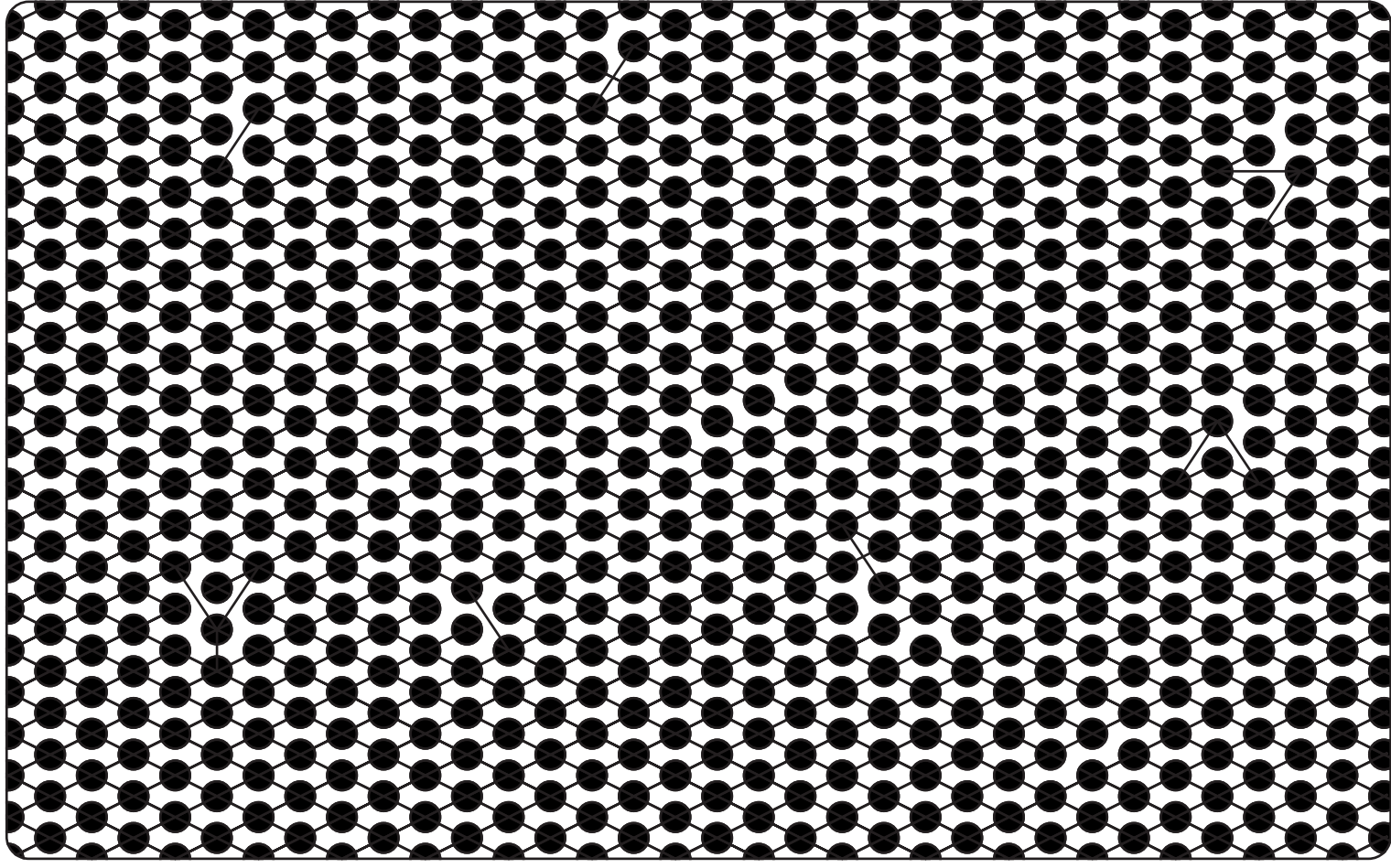
Liepollo n'a pas eu la possibilité de voir grandir le Festival Littéraire Ba re e ne re : elle a été tuée dans un absurde accident de voiture en 2012. Décidé·e·s à rendre hommage à la vie inspirante de Liepollo, ses ami·e·s et sa famille ont uni leurs forces pour ressusciter le Festival Littéraire Ba re e ne re en 2014, qui se poursuivra ensuite annuellement. S'appuyant sur sa vision créative, il·elle·s ont fondé les Arts Littéraires Ba re e ne re, un organisme qui, en plus d'organiser le festival, comprend notamment un programme d'édition, de la recherche et des ateliers.

Dans votre entourage artistique, existe-t'il une figure, source d'inspiration, dont la vie a été cruellement écourtée ? Quel est l'héritage direct ou indirect de cette figure aujourd'hui, en terme de production créatrice ?

Quelles histoires raconte-t'on sur la région dont vous êtes originaire ? Ces histoires suggèrent-elles des points de vue variés ?

Donnez un exemple d'édition créative dans la ville où vous vivez.

« Vous souhaitez découvrir le patrimoine, l'histoire et la culture Basotho ? Le centre culturel du Lesotho à Morija est l'endroit parfait pour s'initier au patrimoine Basotho, à son mode de vie unique, et découvrir les charmes de la culture Basotho dans un cadre amical et détendu. Morija est connue pour son importance historique et est considérée comme le centre culturel du Lesotho. C'est là qu'une des premières missions européennes d'Afrique s'est implantée. C'est aussi le siège de la Chrétienté au Lesotho. On peut y voir de magnifiques bâtiments anciens et des paysages pastoraux à l'ombre des arbres ».



GROUPE DE TRAVAIL : MASERU

MORIJA, LA PREMIERE MISSION DU LESOTHO

La Mission de Morija est fondée par Thomas Arbousset, Eugene Casalis and Constant Gosselin en 1833. Ces Français sont envoyés au Royaume du Lesotho par la Société des missions évangéliques de Paris afin d'assister la Société des missions de Londres dans l'avènement de ce que celle-ci décrit comme « la régénération de la race nègre et son insertion dans le courant dominant du progrès humain » (Kimble 1978:105). Dans la poursuite de ce but, Arbousset, Casalis

et Gosselin ouvrent des écoles. L'École de théologie de Morija, ouverte en 1882, est la première d'entre elles. Elle se consacre principalement à l'enseignement de la lecture et de l'écriture, l'étude de la Bible et l'éducation aux valeurs spirituelles et aux enseignements de la foi chrétienne. Les valeurs culturelles européennes sont mises en avant ; les étudiant·e·s doivent adopter un nom biblique, porter des vêtements européens et manger et vivre selon les habitudes européennes.

La mission de Morija commence à publier des livres au Lesotho en 1861, après la création de l'imprimerie de Morija par Adolphe Mabile. Le Musée et les Archives de Morija sont officiellement fondés en 1956 pour accueillir les collections de deux éminentes familles européennes de missionnaires : les Dieterlens (qui avaient rassemblé une collection de matériaux ethnographiques et historiques) et les Ellenbergers (dont la collection comprenait des spécimens paléontologiques et géologiques). En 2011, Patrick Rorke, descendant d'anciens missionnaires de Morija, ouvre la Maeder House, un musée d'art et d'artisanat, ainsi que le Centre d'art de Morija, sur le site de l'ancien musée.

A la différence des Anglais·e·s et des Hollandais·e·s (deux groupes engagés dans une colonisation agressive du Sud de l'Afrique), les missionnaires français·e·s, suisses et allemand·e·s de Morija rencontrent moins de résistance à leurs activités au Lesotho entre le début et le milieu du 19ème siècle. Pourtant, lorsque le Lesotho devient colonie britannique en 1868, les dirigeant·e·s Basotho acceptent des bourses du Gouvernement colonial britannique pour financer des écoles et se plient aux politiques coloniales et aux programmes scolaires britanniques.

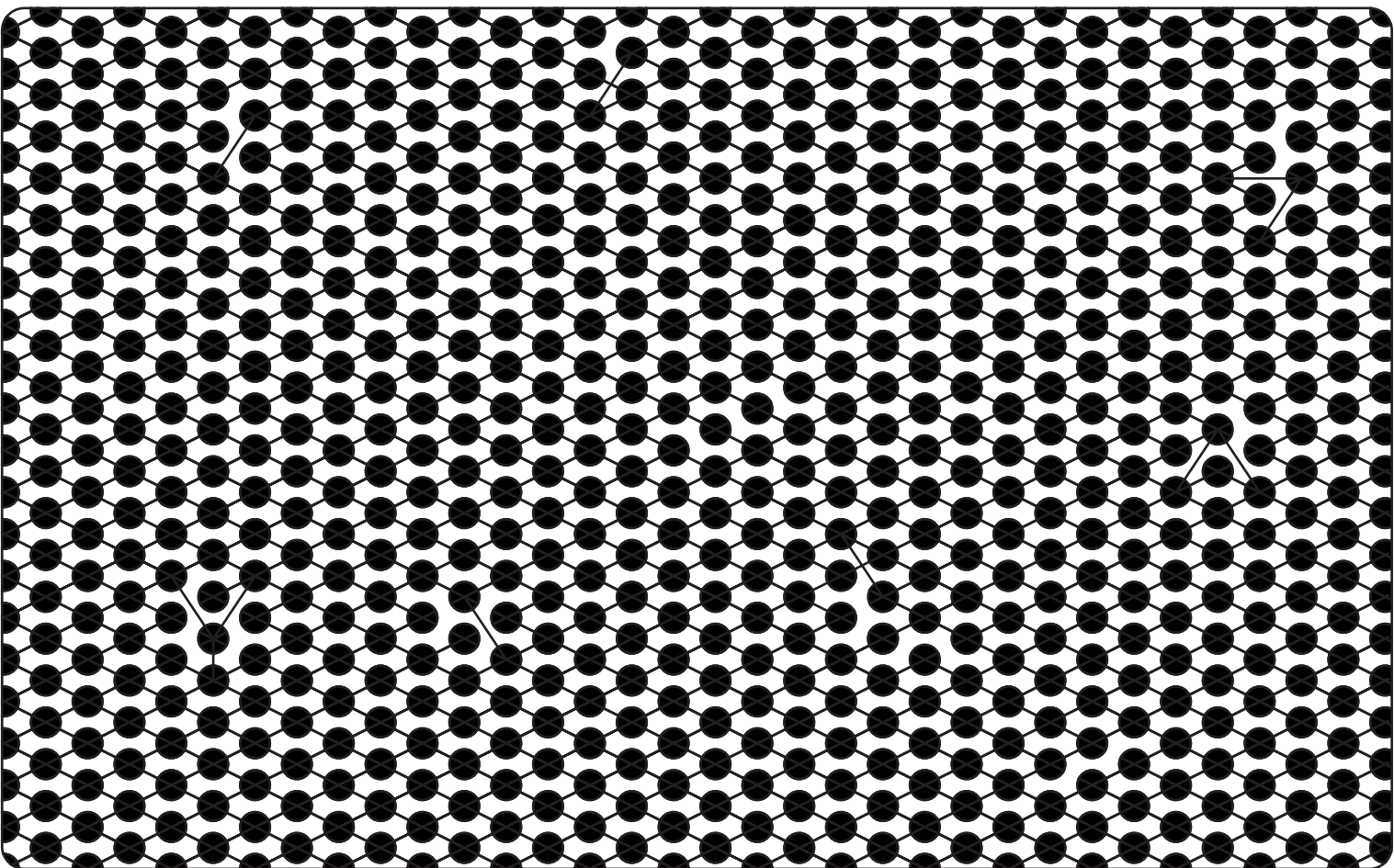
Citation : consultée le 26 février 2018 sur www.morija.co.ls

Relisez la citation de la Mission de Morija et analysez la formulation et le langage utilisés. Sont-ils appropriés ? Pourquoi ?

Est-il important de conserver la mémoire et les connaissances d'une ancienne colonie ? Réfléchissez à cette question selon le contexte dans lequel vous vous situez.

Selon vous, comment l'héritage de l'enseignement colonial et missionnaire marque-t-il les écoles jusqu'à aujourd'hui ?

Thomas Mofolo, Auteur



1876

1948

LESOTHO

RACONTER DES HISTOIRES

COLONISATION

LITTÉRATURE

APPROCHE MISSIONNAIRE

GROUPE DE TRAVAIL : MASERU

Thomas Mofolo est l'auteur réputé d'une œuvre de fiction dont l'importance est liée à la remise en cause des approches coloniales de la littérature et de l'art dans le Lesotho du 20ème siècle. Il obtient un diplôme de professeur de la Société des missions évangéliques de Paris en 1898, puis travaille pour la maison d'édition Sesuto Book Depot en tant qu'auteur, correcteur et secrétaire, tout en contribuant régulièrement au journal de la mission, *Leselinyane*. L'expérience personnelle de Mofolo, qui travaille au service de l'ordre colonial, n'est pas inhabituelle à l'époque. Pourtant, il importe de noter que ses œuvres de fiction comme ses écrits politiques sur l'enseignement des missions évoluent progressivement vers une mentalité décoloniale.

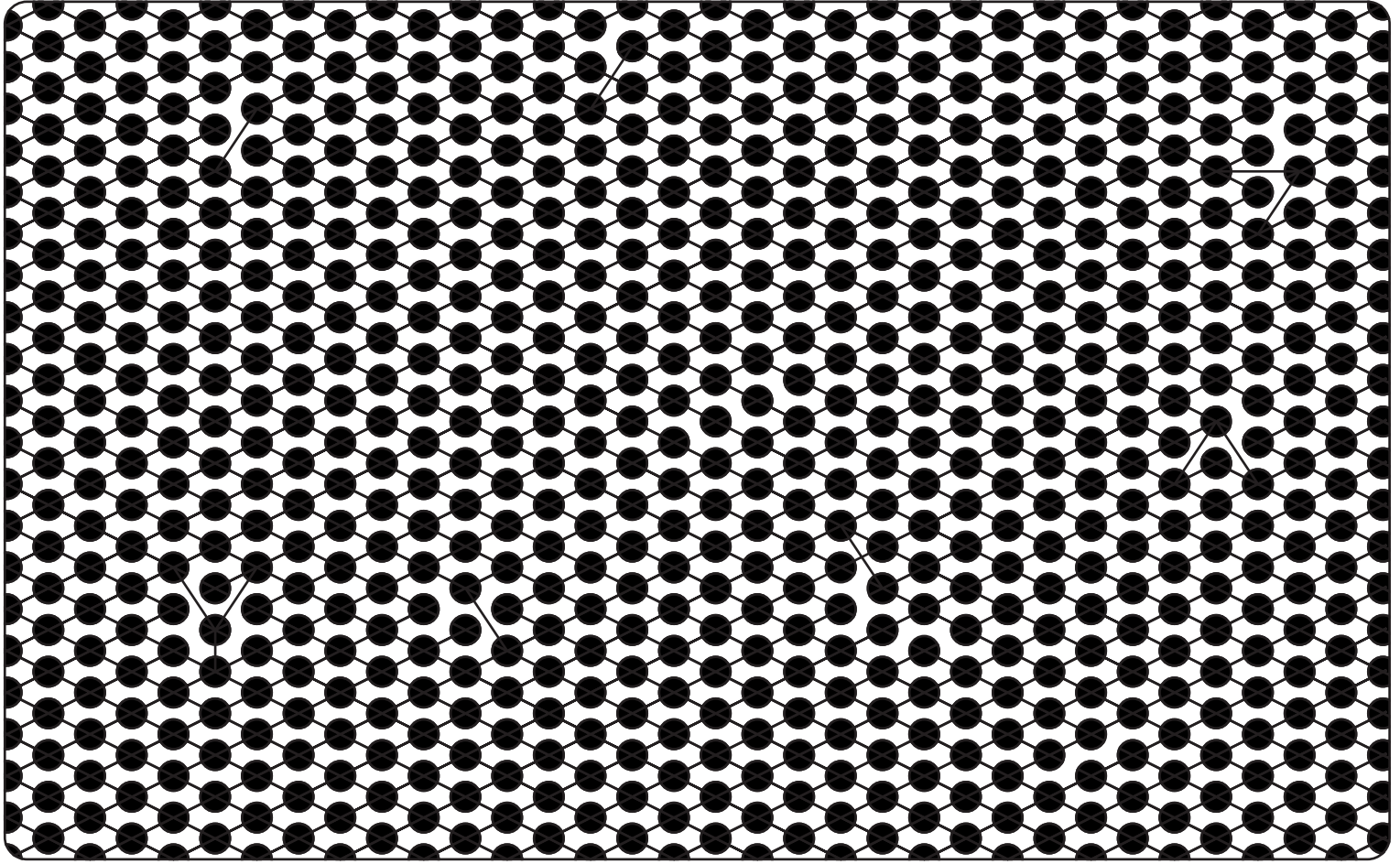
Les deux premiers livres de Mofolo, *Moeti oa Bochabela* (1907) et *Pitseng* (1910), sont parmi les plus anciennes œuvres de fiction répertoriées en langue Sesotho. Tous deux reflètent clairement l'influence de son éducation coloniale et chrétienne. Leurs protagonistes sont présenté·e·s comme des piliers de leurs sociétés en raison de leur proximité avec l'église, qui propage elle-même les vertus chrétiennes et la moralité. De façon intéressante, cependant, dans *Pitseng*, Mofolo décrit en fin de compte le christianisme officiel comme une dégradation de l'amour, et suggère que l'amour sacré transmis par Dieu est mis en œuvre par les non-converti·e·s. C'est un tournant crucial dans l'évolution politique et philosophique de Mofolo.

Dans *Chaka* (1925), Mofolo semble se dissocier de son ancienne éducation chrétienne en écrivant le récit fictionnalisé de la chute d'un célèbre roi guerrier Zoulou. Dans ce livre, nulle condamnation de ce que les Européen·ne·s auraient perçu comme un mode de vie non-civilisé et tribal. Mofolo explore dans des détails nuancés la complexité de la vie de Chaka, et humanise ainsi les expériences du personnage et de sa société. Ce récit contestataire est considéré comme si menaçant par l'administration coloniale que le livre attendra 15 années pour être publié.

Dans votre contexte, quel·le·s auteur·e·s ont joué un rôle critique dans la décolonisation de la littérature ?

Comment leur œuvre a-t-elle contribué aux progrès du mouvement de décolonisation ?

Leur œuvre a-t-elle influencé l'art et la création contemporains ? Si oui, comment ?



GROUPE DE TRAVAIL : MASERU

HLOMPHO LETSIELO, ARTISTE VISUEL

« Si vous avez l'intention de transgresser une règle, apprenez-la toujours d'abord, pour être sûr·e de la transgresser plus efficacement ! »

Toute sa vie, Hlompho s'est conformé à ce principe. Photographe, dessinateur, poète et réalisateur, Letsiello était un visionnaire, qui a ouvert la voie aux arts visuels au Lesotho entre 2009 et 2015, l'année de sa mort. Il a joué un rôle crucial dans la scène culturelle et est devenu un modèle et un mentor pour ses compagnes et compagnons de création et pour toute personne pratiquant les arts visuels ; la vidéo, la photographie et la bande-dessinée, ainsi que la littérature ; ou encore la poésie, la musique et les essais. Son travail a été montré dans des expositions lors de ses années d'étudiant à Johannesburg, au Market Photo Workshop d'Afrique du Sud et dans des campagnes publicitaires pour des produits de création locale comme Bonono Merchant et House of Thethana. Il a aussi réalisé des clips musicaux.

En tant que photo-journaliste indépendant auprès de Getty Images, Corbis et AFP, entre autres, Letsiello a toujours porté une grande attention au sens de ses légendes, et placé l'humanité de ses sujets au-dessus de toute considération technique ou esthétique. Il était connu pour prendre des images avec discrétion ; furtivement, sans être vu, depuis des angles incongrus. Travaillant souvent le contre-jour ou depuis le cœur d'une foule excitée et imprévisible, Letsiello était attiré par le danger et le dramatisme. La crudité de ses images le hantait et les risques qu'il prenait ne le rattrappaient qu'une fois l'adrénaline redescendue. Conteur attentionné, Letsiello avait conscience de la subjectivité inhérente à la fois au processus de production des images et aux images qu'il partageait avec le public. Cependant, il avait à cœur de créer les circonstances nécessaires pour permettre aux spectateur·trice·s de tirer leurs propres conclusions.

Dans son travail visuel, Letsiello s'est efforcé de contrer les stéréotypes et les images dont il sentait qu'elles imposaient une distance entre le photographe et son objet. Après tout : « Le documentaire témoigne, au bout du compte, du courage du photographe ou (oserons-nous le nommer ?) de son savoir-faire manipulateur, lorsqu'il se confronte à une situation de danger physique, d'interdit social, de dégradation humaine ou à une combinaison de tout cela et nous en épargne la peine. Ou qui, comme les astronautes, nous distrait en nous montrant les lieux où nous ne pourrions jamais espérer aller. La photographie de guerre, la photographie de bidonvilles, la photographie des „sous-cultures“ ou des cultes, la photographie des étrangers pauvres, la photographie de la „déviance“ » (Rosler: 1981). Il trouvait que les descriptions du Lesotho étaient souvent marquées par les préjugés coloniaux et l'insensibilité des médias, peu informés des réalités locales. Par conséquent, au lieu de conformer son travail et la représentation de ses sujets à des idéologies occidentales oppressives ou à des perspectives orientalisantes, il s'est distingué en affirmant créativement l'identité du sujet et en réfléchissant de l'intérieur à la façon dont il·elle voudrait être représenté·e. Il a utilisé son objectif pour transmettre la complexité de ses personnages et toutes les facettes de leur être, même si cela devait se limiter au moment de la prise de vue. L'image présentée en couverture en est un bon exemple. (Un gardien de troupeaux joue d'un instrument de musique pendant que ses bêtes paissent à Qacha's Nek, Lesotho, 2013. Image appartenant à une série en cours, #Meraka)

Letsiello a poursuivi ses études avec assiduité jusqu'à y exceller, puis a utilisé cette éducation pour transgresser les règles, déconstruire, déranger, mettre en lumière et expérimenter. Cela l'a mené à créer une esthétique et une poésie propres à travers la photographie, et à enseigner aux autres à faire de même.

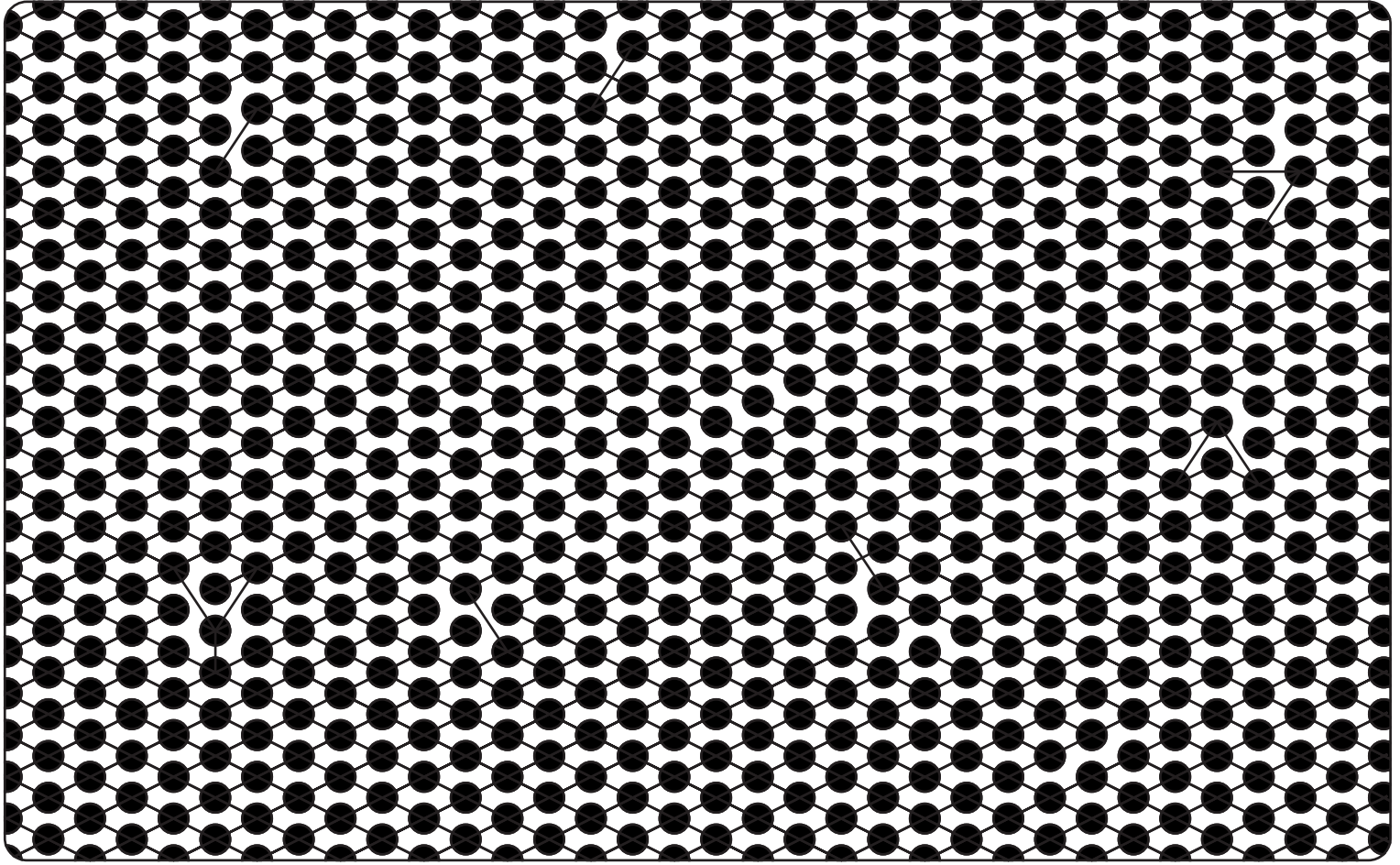
Comment pensez-vous que votre regard sur ce qui vous environne diffère de celui des autres ?

Comment vos études ou votre apprentissage informel ont-ils influencé la manière dont vous voyez le monde et le représentez aux yeux des autres ?

Comment pensez-vous pouvoir repousser les limites de votre éducation dans vos propres processus créatifs et vos techniques narratives ?

La subtilité et la nuance sont des éléments essentiels lorsqu'on raconte une histoire. Pouvez-vous penser à d'autres manières de les transmettre à travers l'expérimentation et la dissidence ?

Réfléchissez ensemble à des manières de critiquer ce que vous considérez comme des représentations oppressives courantes dans votre contexte.



QUITO

FEMMES LEADERS

PAULINA LERMA

ORGANISATION AUTOCHTONE

ANONYMAT

GROUPE DE TRAVAIL : QUITO

En 1973, Leif Duprez écrit une lettre à Helen Mackintosh — collègue de Freire au Conseil œcuménique des églises — dans laquelle il relate sa rencontre avec la leader autochtone Paulina Lerma à Quito, qui travaille avec des méthodes proches de celles de Freire afin de promouvoir l'auto-organisation parmi les travailleurs marchands autochtones de langue kichwa.

Duprez reprend le récit de Paulina Lerma, qui explique comment il·elle·s ont réussi à créer un syndicat rassemblant 1200 porteur·teuse·s sur le marché, qui se réunissent régulièrement, mènent le dialogue avec les organisations nationales et se battent pour une véritable « réforme agraire ».

Suite à sa conversation avec Lerma, Duprez conclut que « ces gens (le peuple Kichwa) ont peur d'être physiquement exterminé·e·s et courent le risque d'être acculturé·e·s et dépossédé·e·s de leur fierté et de leur héritage propres ».

De nos jours, à Quito, les marchés populaires représentent toujours des lieux stratégiques pour l'organisation populaire, l'éducation autochtone et la transmission de la langue kichwa.

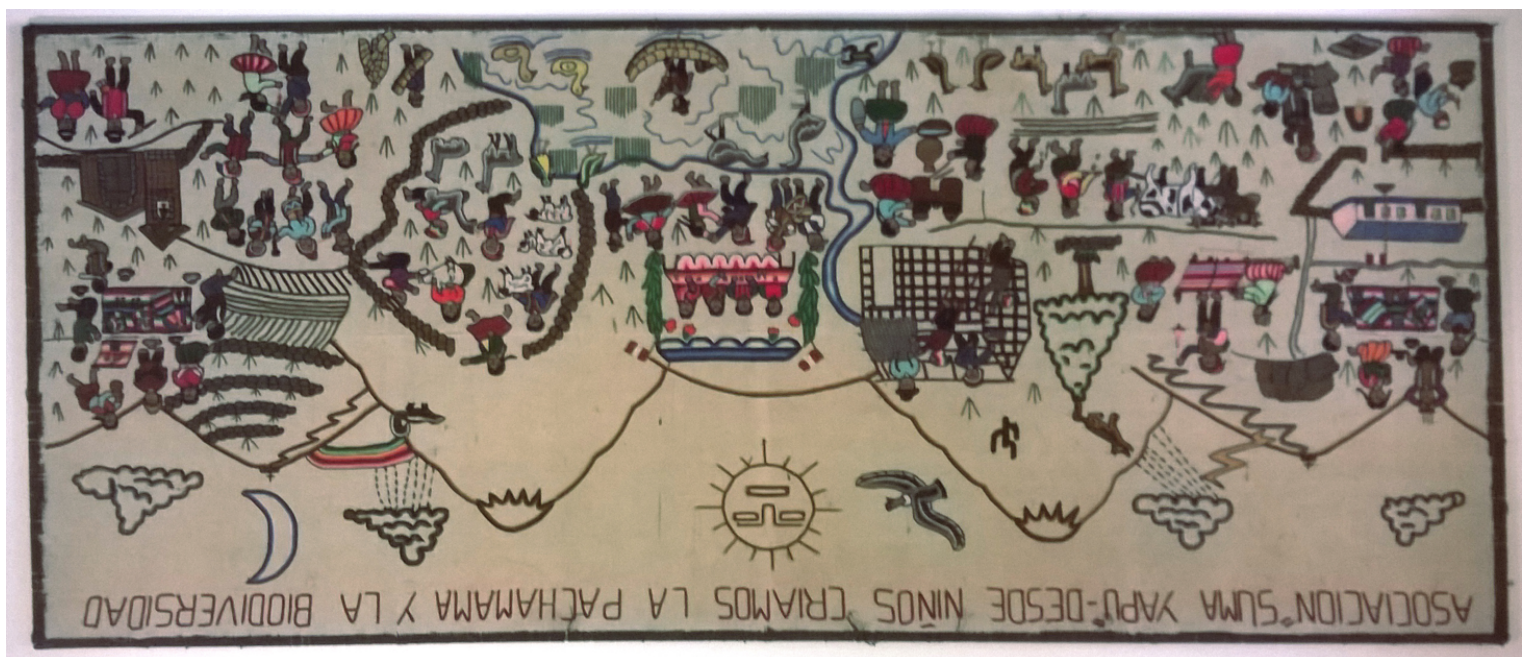
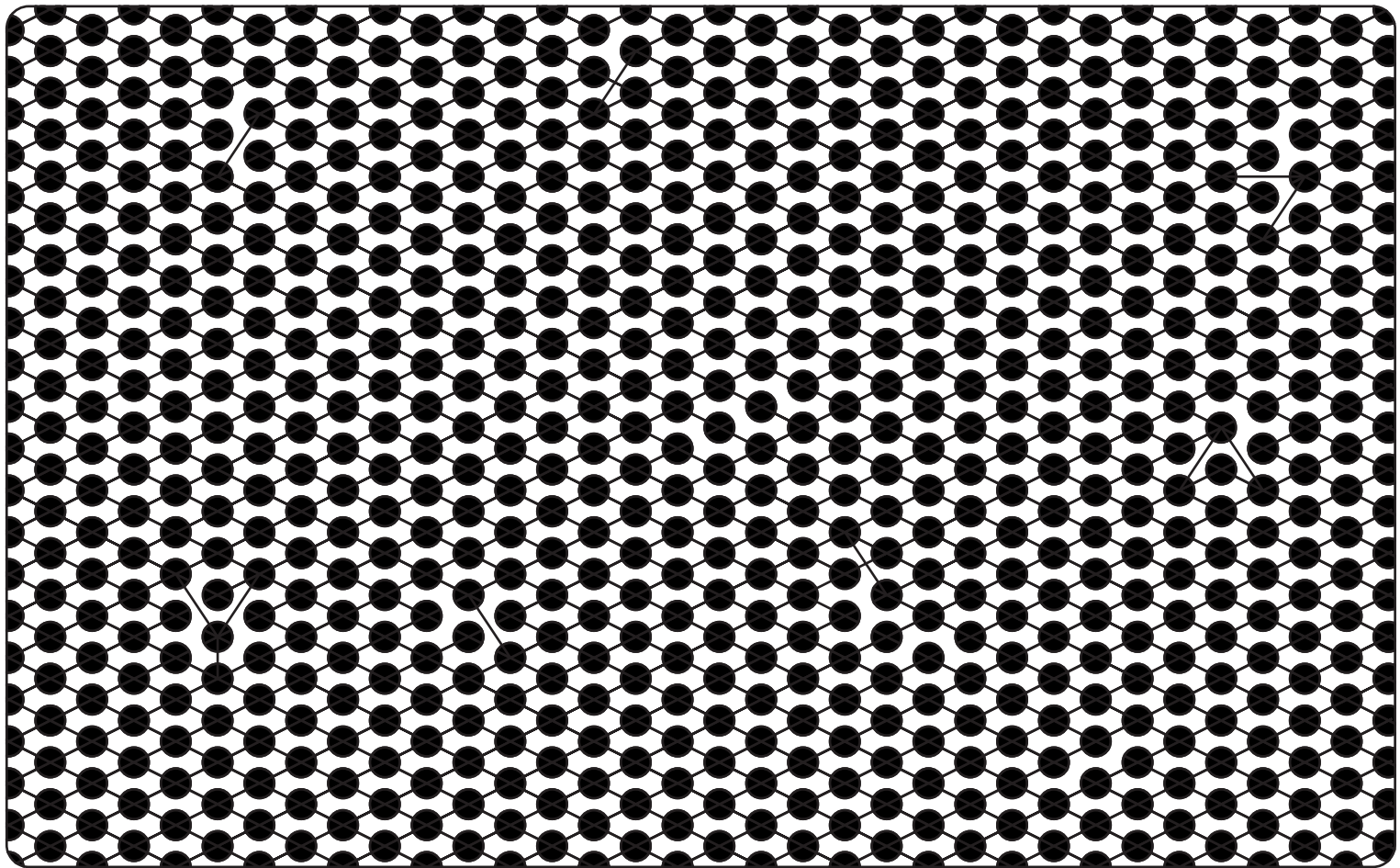
La plupart des récits d'éducation populaire dans la région des Andes se concentrent sur les idées, les actions et les textes de figures-clés du mouvement de la Théologie de la Libération. A l'inverse, la lettre de Duprez nous rappelle comment les processus d'éducation populaire s'appuyaient sur de vastes réseaux et l'articulation de différents collectifs, telles que les communautés auto-organisées, les éducateur·trice·s et les leaders féminines agissant souvent dans l'anonymat.

Image : Peinture murale à l'École bilingue interculturelle de Transito Amaguaña. Auteur·trice·s : Anne Stickel, Warner Benítez et les enfants de l'école. Halles de Quito, Équateur, 2014.

Connaissez-vous des éducateur·trice·s, des femmes leaders ou des collectifs qui ont soutenu et contribué à l'organisation de mouvements populaires et à l'action directe dans votre histoire locale ?

Dans l'histoire des mouvements sociaux que vous connaissez, quels sont les exemples de pratiques concrètes liées à l'éducation critique ?

Si vous connaissez des références historiques d'éducation populaire, vous semblent-elles pertinentes et résonnantes aujourd'hui ?



QUITO
PAULO FREIRE
COMMUNAUTÉS AUTOCHTONES

CULTURE/NATURE
ÉPISTÉMOLOGIES DU SUD
ALPHABÉTISATION CRITIQUE

GROUPES DE TRAVAIL : QUITO/CUERNAVACA

Grimaldo Rengifo était actif dans des campagnes d'alphabétisation auprès des communautés autochtones des Andes au Pérou. Là-bas, des éducateur·trice·s inspiré·e·s par la Pédagogie de l'Opprimé cherchaient à mobiliser les communautés pour agir face aux conditions de disparité et d'exploitation. Leur travail était strictement guidé par la méthode du voir-juger-agir, s'appuyant sur l'utilisation d'images génératives. Peu à peu, les éducateur·trice·s ont donné la priorité à l'abstraction par rapport à une réalité donnée, et ont découragé l'usage d'idées autochtones « magiques. » Ainsi, il·elle·s ont renforcé la distinction entre l'action humaine et la nature, tout en analysant leurs expériences afin de les transformer.

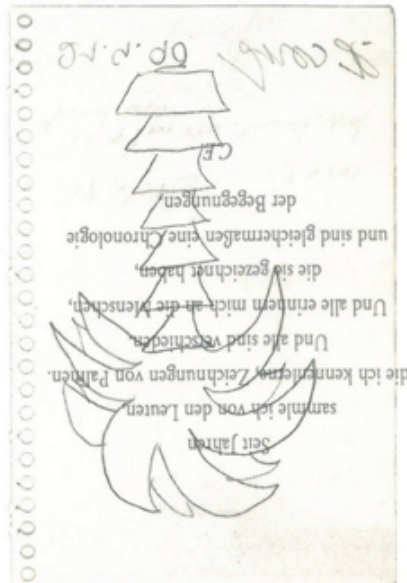
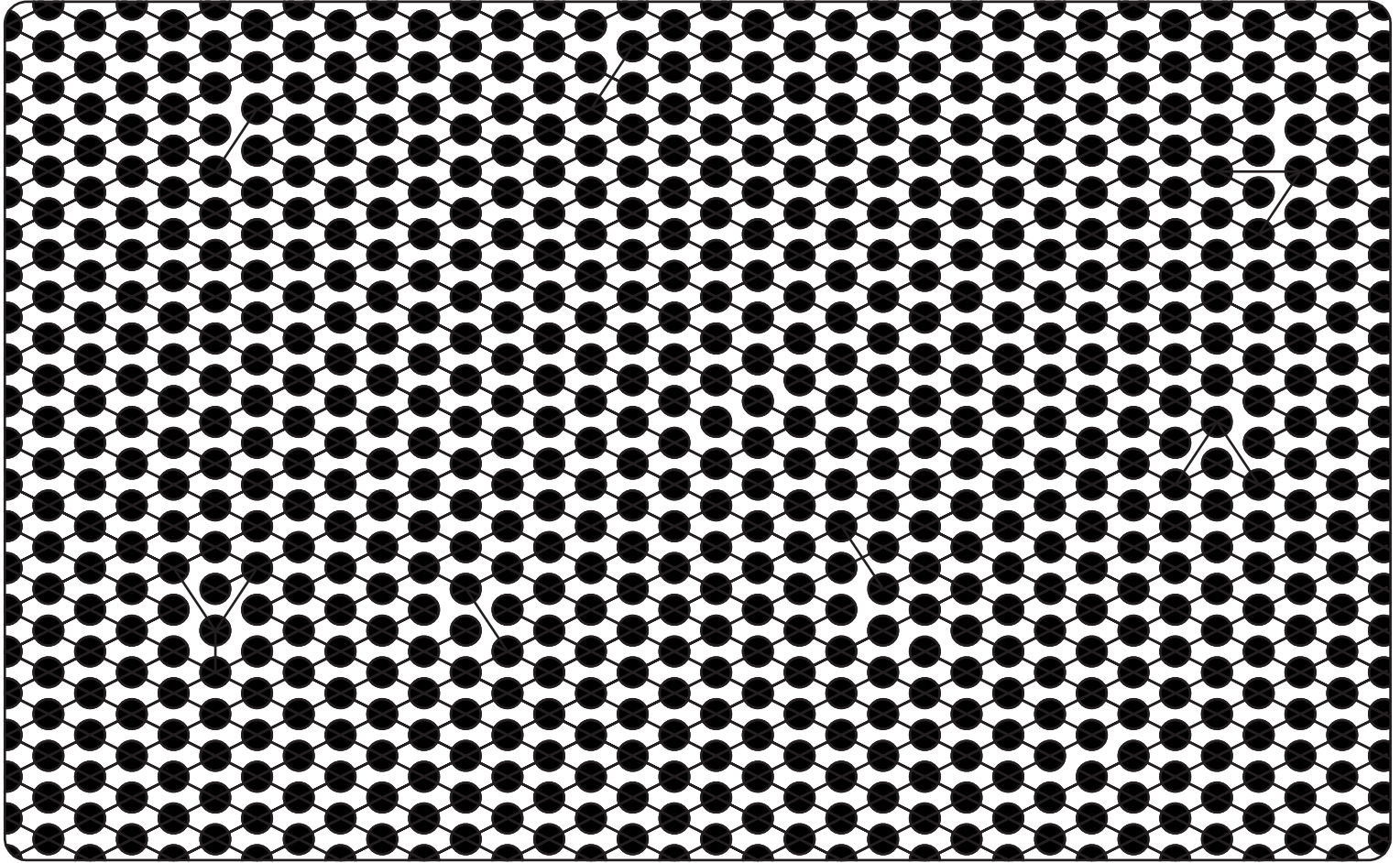
En privilégiant une rationalité illustrée, la méthode de la conscientisation désavoue l'épistémologie andine propre à ces communautés, qui lie étroitement action humaine et nature et envisage le monde comme un sujet dialogique.

Image : Calendrier brodé des fêtes agricoles à l'organisation Waman Wasi, Lamas, Pérou.

Avez-vous connaissance, dans votre contexte, d'expériences de conscientisation qui pourraient avoir été influencées par la pensée de Paulo Freire ? Comment étaient-elles contextualisées culturellement et linguistiquement — ou pas — par rapport aux spécificités de la situation locale ?

Pouvez-vous identifier, dans votre contexte local ou votre histoire, des approches du monde qui auraient été infantilisées, minimisées ou désavouées car elles ne correspondaient pas au paradigme du savoir rationnel, scientifique et objectif ?

Quels seraient les exemples passés, présents et futurs de pratiques pédagogiques libérées de l'opposition binaire entre nature et culture ?



H.H.

Die Vielfalt
der Vorstellungen eines Palmenbaumes,
"der Palme",
decken sich mit der Vielfalt von Fragen,
die ein Museumsobjekt auslösen kann,
wie auch mit der Vielzahl von Blickwinkeln,
aus welchen ein Gegenstand,
ein Objekt angesehen werden kann.

VIENNE
DIVERSITÉ
EXOTISME

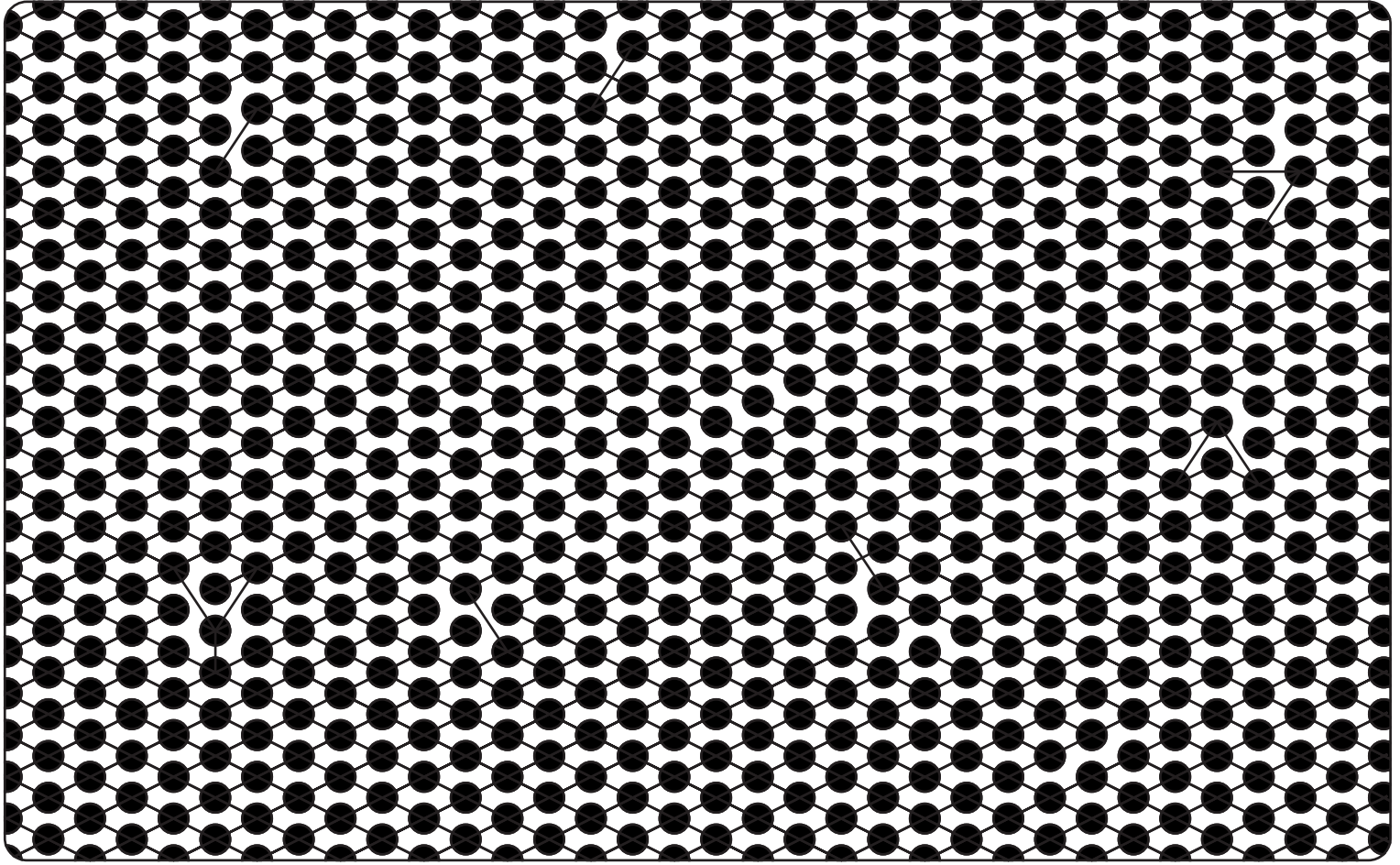
GROUPE DE TRAVAIL : VIENNE

Le Palmenbuch [livre du palmier] est l'une des plus importantes références pour les méthodes d'éducation artistique au musée dans notre contexte. Il a été écrit à Vienne dans les années 90 par Heiderose Hildebrand et Eva Sturm. Le livre contient un certain nombre de palmiers griffonnés en guise d'illustrations, que l'artiste Christoph Eiböck a rassemblés en demandant à des personnes croisées dans sa vie quotidienne de dessiner pour lui. Heiderose Hildebrand en fait le commentaire suivant dans le livre : « La diversité des images que l'on se fait du palmier, de la „palme“, reflète la diversité des questions qu'un objet muséal peut susciter, ainsi que la diversité des points de vue à travers lesquels on peut lire cet objet. » À Vienne, les palmiers ne poussent que dans les serres et ne font pas partie de l'expérience de la vie quotidienne. On peut les considérer comme un symbole de « l'Autre » et de « l'Étranger », d'une aventure exotique, d'une détente au paradis, d'un départ en vacances ou d'un rêve hollywoodien.

Image de couverture et citation : Pages de la première édition du *Palmenbuch* de Christoph Eiböck, Heiderose Hildebrand, Eva Sturm, ed. Museumspädagogischer Dienst, Vienne, 1991.

Pouvez-vous imaginer pourquoi « la palme » a été utilisée dans un livre sur l'éducation artistique comme moyen de suggérer la diversité des objets et des perspectives dans les espaces muséaux ?

Connaissez-vous d'autres symboles qui sont ou ont été utilisés dans des contextes d'éducation artistique afin d'illustrer ou de défendre l'idée de diversité ?



VIENNE

PÉDAGOGIE RÉFORMISTE

ART DES ENFANTS

FRANZ CIŽEK

MOUVEMENTS ARTISTIQUES

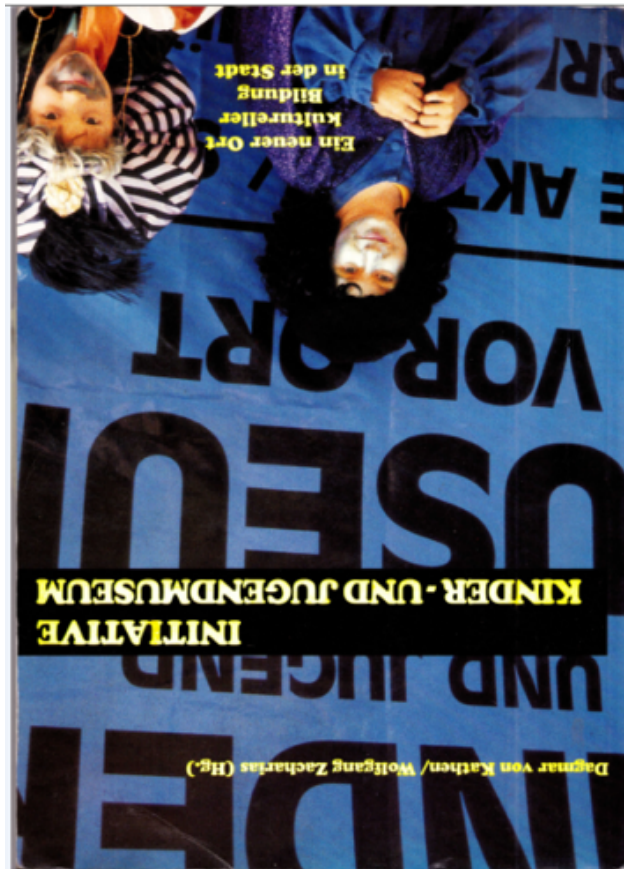
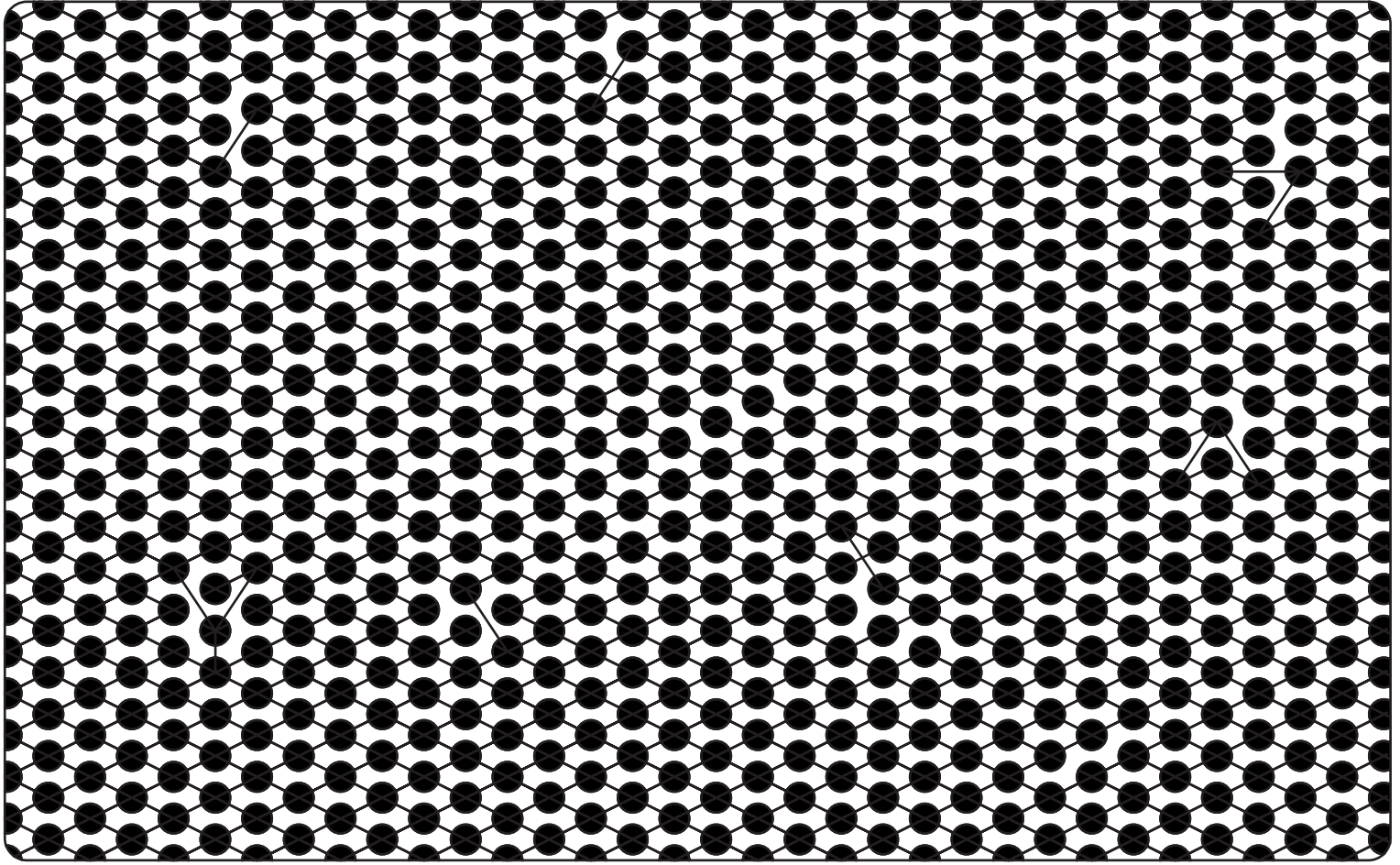
GROUPE DE TRAVAIL : VIENNE

Franz Cižek est l'une des figures pionnières du Mouvement de l'Art des enfants à Vienne. En 1897, il ouvre une Classe d'art juvénile privée qui deviendra plus tard internationalement réputée. Persuadé que les enfants « naissent naturellement » artistes, il construit son enseignement autour de l'idée qu'il·elle·s doivent pouvoir laisser libre cours à leur créativité, sans aucune influence scolaire. Cižek travaille en étroite collaboration avec les artistes d'avant-garde de son temps — la Sécession viennoise et Gustav Klimt, qui essayent tou·te·s de se libérer des traditions classiques de leurs maîtres. Les sources historiques montrent que l'enseignant artistique comme les artistes considéraient avoir redécouvert, dans la créativité des enfants, les origines de l'art.

Image : Couverture de Wilhelm Viola, Child Art and Franz Cizek [L'art des enfants et Franz Cižek], Vienne, Croix Rouge autrichienne junior, 1936.

Y-a-t'il des mythes fondateurs pour le genre d'enseignement artistique que vous suivez ou dont vous avez connaissance ? Si c'est le cas, sont-ils liés à des récits de moments fondateurs (artistes, groupes d'artistes, expositions, musées) de « nouveaux » mouvements artistiques affirmant en finir avec les traditions ?

Dans votre contexte, des mouvements artistiques se définissant comme progressistes ou « nouveaux » considèrent-ils l'art ou à la créativité des enfants comme un facteur-clé ?



VIENNE
L'ENFANT SAUVAGE
MUSÉES

ÉDUCATION ARTISTIQUE POUR LES
ENFANTS
ENFANTS

GROUPE DE TRAVAIL : VIENNE

La galeriste et artiste Heiderose Hildebrand est la figure fondatrice d'une nouvelle approche de l'éducation artistique au musée en Autriche. En 1993, elle plaide passionnément pour un musée des enfants et de la jeunesse à Vienne (encore inexistant à l'époque mais déjà en gestation). Le musée qu'elle appelle de ses vœux doit devenir un « LIEU POUR L'AUTRE » (en majuscules dans la citation originale)...

« (...) pour cela, qui doit encore être trouvé, pour cela, qui n'existe pas encore, des espaces pour le mouvement, la découverte, la sauvagerie, l'unique, quelle que soit la manière dont vous désiriez l'inventer (...). Il est concevable de créer un espace où la bizarrerie, la magie et l'absurdité soient permises dans leur interaction avec la réalité, il est permis de souhaiter développer un lieu pour les „temps sacrés“, des temps qui permettent de s'immerger dans les besoins élémentaires, qui n'ont rien à voir avec l'apprentissage, avec les tâches, avec l'ordre, du moins en partie. Si une institution devait être créée en prenant en compte ce que les enfants et les jeunes ont à dire, il serait alors envisageable, en prenant leurs propositions au sérieux, d'y intégrer spontanément l'extraordinaire. »

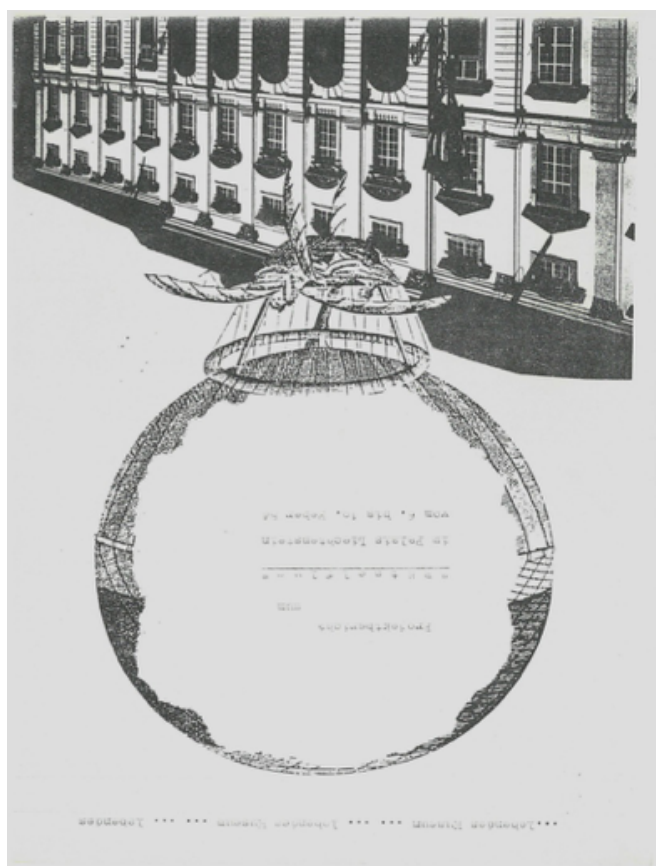
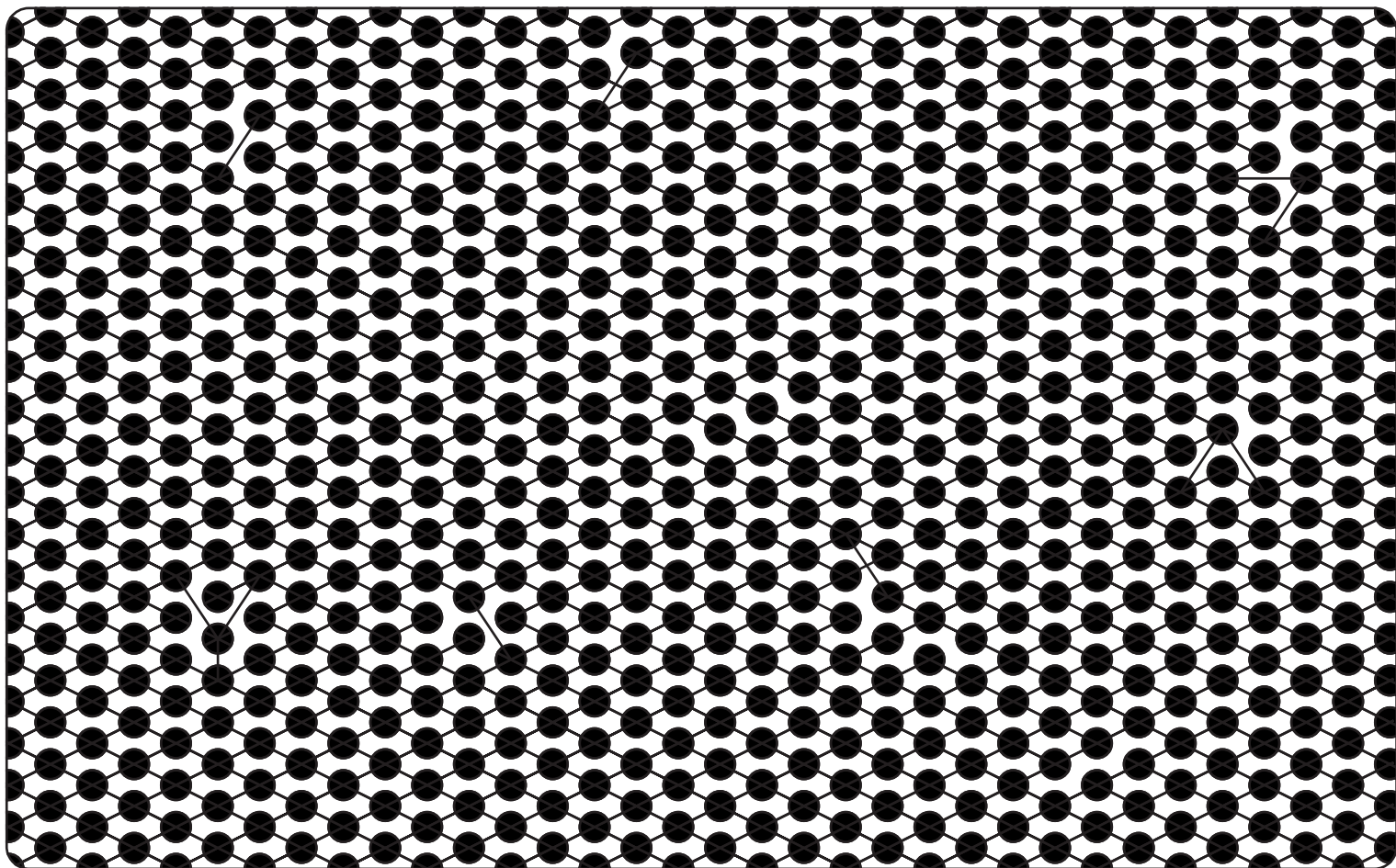
Citation : Heiderose Hildebrand, « Ideenwerkstatt Kinder- und Jugendmuseen », in : Dagmar von Kathen, Wolfgang Zacharias (ed.), *Initiative Kinder- und Jugendmuseum. Ein neuer Ort kultureller Bildung in der Stadt* [Initiative pour les musées des enfants et des jeunes. Un nouveau lieu pour l'éducation artistique en ville], Unna (LKD-Verlag) 1993, p. 27. (Texte original en allemand, traduit en anglais par l'auteur)

Image : Couverture de Dagmar von Kathen, Wolfgang Zacharias (ed.), *Initiative Kinder- und Jugendmuseum. Ein neuer Ort kultureller Bildung in der Stadt* [Initiative pour les musées des enfants et des jeunes. Un nouveau lieu pour l'éducation artistique en ville], Unna (LKD-Verlag) 1993

Dans votre contexte, « enfance » et « sauvagerie » sont-elles liées ? Si c'est le cas, à quels discours cela fait-il référence, et quel sens cela a-t-il pour vous ?

L'idée selon laquelle les enfants auraient besoin d'espaces dédiés, séparés, est-elle présente dans votre contexte ? Est-ce qu'une expression comme « temps sacrés » pourrait y être associée ? Si oui, qu'est-ce que cela signifierait ?

L'image au recto montre la couverture du livre d'où provient la citation. Qu'est-ce qui suggère que les enfants sont costumé·e·s et quel rapport cela a-t-il avec la citation ?



VIENNE

ART MODERNE

ENFANTS ET MUSÉES

REMISE EN QUESTION DES MUSÉES

GROUPE DE TRAVAIL : VIENNE

L'image montre la couverture d'un rapport rédigé par un groupe de travail constitué d'éducateur·trice·s artistiques, « ...the living museum... » [le musée vivant] autour de leur projet *Rätselflug* [Le vol des énigmes], qui s'est tenu au Musée d'art moderne de Vienne en 1984. Elle représente une montgolfière flottant devant la façade du site original du musée, le palais baroque du Liechtenstein. Des années 70 au milieu des années 90 en Autriche, différentes initiatives ont commencé à « donner vie » à des musées supposés vieux et poussiéreux. L'idée était d'ouvrir les portes du musées aux enfants et d'encourager des activités ludiques comme bouger, performer, toucher...

Image et citation : Heiderose Hildebrand, Bernd Schaudinnus, Tamara Grcic, Hadwig Kräutler, Dieter Schrage u.a. (Groupe de travail "... the living museum ..."), Rapport sur le projet *Rätselflug* [Le vol des énigmes] au Musée d'art moderne de Vienne, Palais Liechtenstein, du 6 au 10 février 1984.

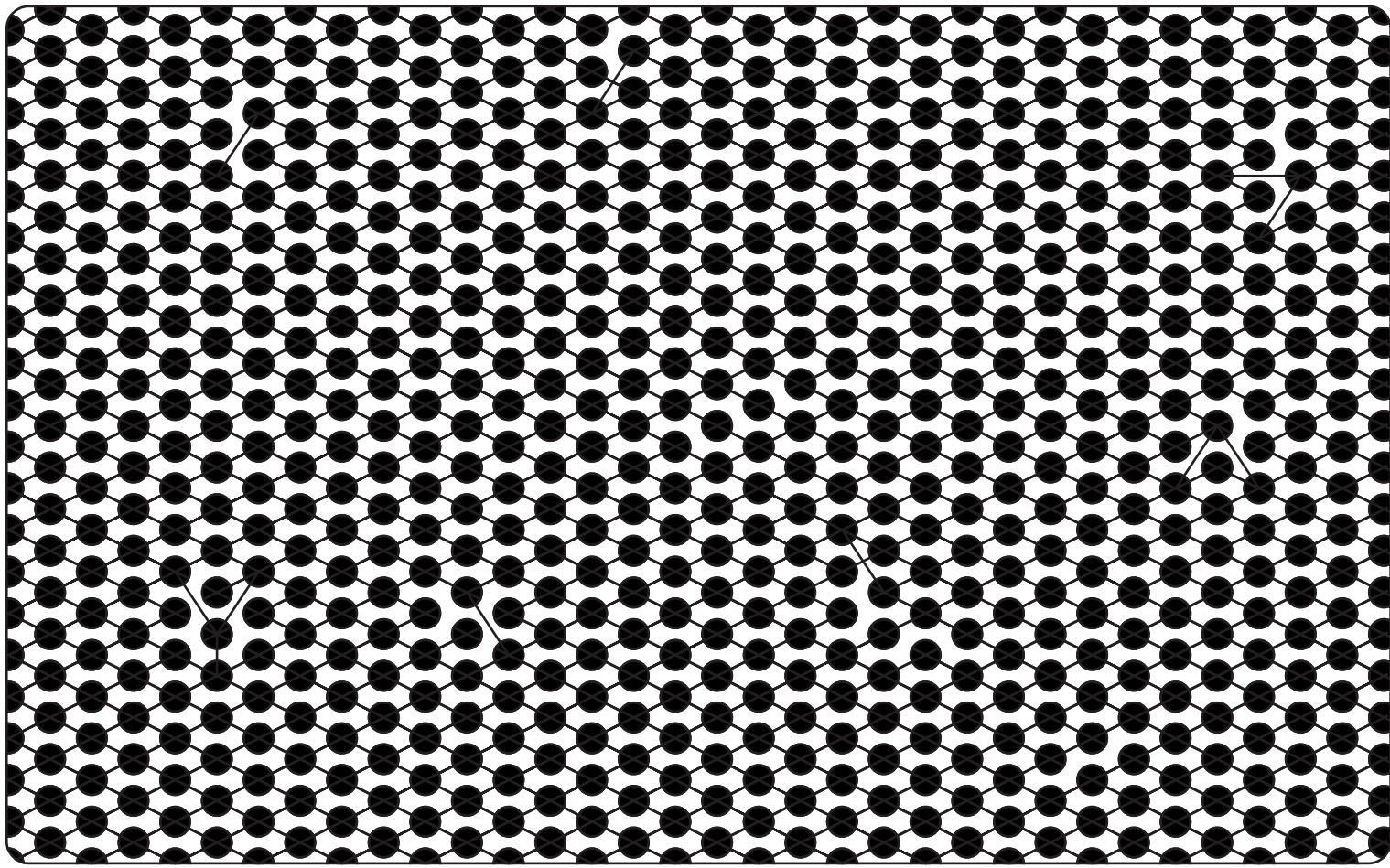
Voyez-vous des liens entre le nom de « musée vivant », l'expression « vol des énigmes » et la montgolfière ?

Comment « le musée » est-il perçu dans votre contexte local ? Sont-ils des espaces « vivants » ou vieux-jeu, lointains et séparés de la vie quotidienne ?

Que signifient pour vous les termes « vie » ou « vivant » ? Sont-ils toujours associés à une connotation positive ? Cela vous pose-t-il problème ?

« [...] on ne devrait jamais corriger les erreurs de langue. Voici une règle d'or pour un-e « coordinateur-trice » et des « enseignant-e-s » : si un-e travailleur-euse invite « fait une erreur », « l'enseignant-e » ne peut la corriger que s'il-elle a compris. Cela veut dire que la communication a fonctionné. [...] Il serait beaucoup plus important de laisser les prolétaires (« travailleur-euse-s invité-e-s » et allemand-e-s) développer leur propre langue selon leurs besoins et leurs capacités.

Nous croyons qu'il existe de véritables chances d'établir une culture multinationale en Allemagne. Nous croyons même qu'elle constitue la condition préalable à une lutte des classes internationale. [...] L'expression de cette conscience sera une culture prolétaire autonome, fondée sur une langue prolétarienne internationale. [...] »



FRANCFORT
PAULO FREIRE
LANGUE

CIRCULATIONS ET TENSIONS DES
PÉDAGOGIES CRITIQUES
MIGRATION

GROUPE DE TRAVAIL : ZURICH / GENÈVE

Lieu : Francfort-sur-le-Main / Allemagne

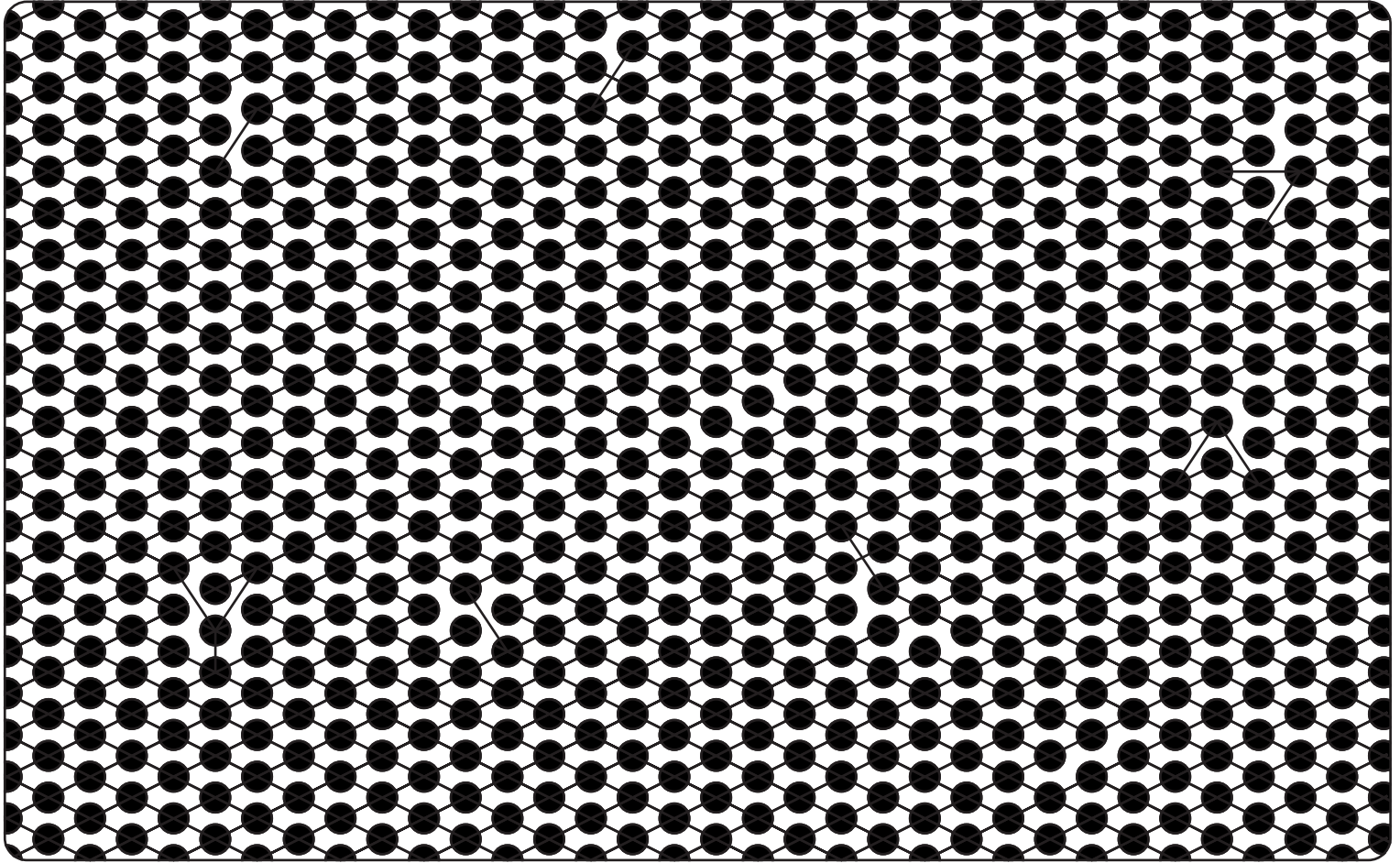
En 1973, un collectif de personnes organisant des cours de langue allemande et un groupe de « travailleur·euse·s invité·e·s » venu·e·s à Francfort depuis l'Italie, qui participait au cours, publient un texte reflétant leur expérience.

Rejetant le concept d'« intégration » et l'oppression qu'il·elle·s rencontrent dans les méthodes habituelles d'enseignement des langues, il·elle·s croisent les idées de Paulo Freire et tentent de les adapter à leur situation. Ils en concluent que la méthode d'alphabétisation de Freire ne suffit pas à établir un apprentissage vraiment libérateur et autonome. Si les supports pédagogiques sont des « codifications » produites par le·la modérateur·trice à partir d'une recherche sur l'expérience quotidienne des apprenant·e·s, alors les apprenant·e·s « décodent » ce que l'enseignant·e a « codé » pour eux·elles auparavant. Freire n'avait-il pas vu que l'interprétation de leur vie quotidienne par les apprenant·e·s constituait déjà une forme de décodification ? Bien que Freire mette l'accent sur le dialogue, c'est surtout l'enseignant·e qui pose les questions. Prenant en considération la police et la bureaucratie, il·elle·s en concluent que poser des questions est une marque de pouvoir.

A la place, il·elle·s proposent un scénario pédagogique dans lequel les questions sont posées par les apprenant·e·s. Il·elle·s remettent en question « l'apprentissage de l'allemand » comme but de leur cours — au lieu de ça, les changements apportés à la langue par les immigrant·e·s doivent être encouragés pour développer une culture prolétarienne multinationale. Il·elle·s remplacent le décodage des images par la production collective de médias et s'inspirent du surréalisme. Il·elle·s prévoient de créer un « Centre International de la Solidarité » à Francfort.

Connaissez-vous des exemples d'auto-apprentissage dans votre contexte ?

Si c'est l'apprenant·e qui pose les questions dans un contexte pédagogique, cela change-t-il les rapports de pouvoir ?



GROUPE DE TRAVAIL : ZURICH / GENÈVE

Dans *Pédagogie de l'espoir* (1983), Freire raconte l'anecdote suivante, arrivée au fils de son ami Claudius Ceccon, exilé à Genève dans les années 70, tout comme Freire :

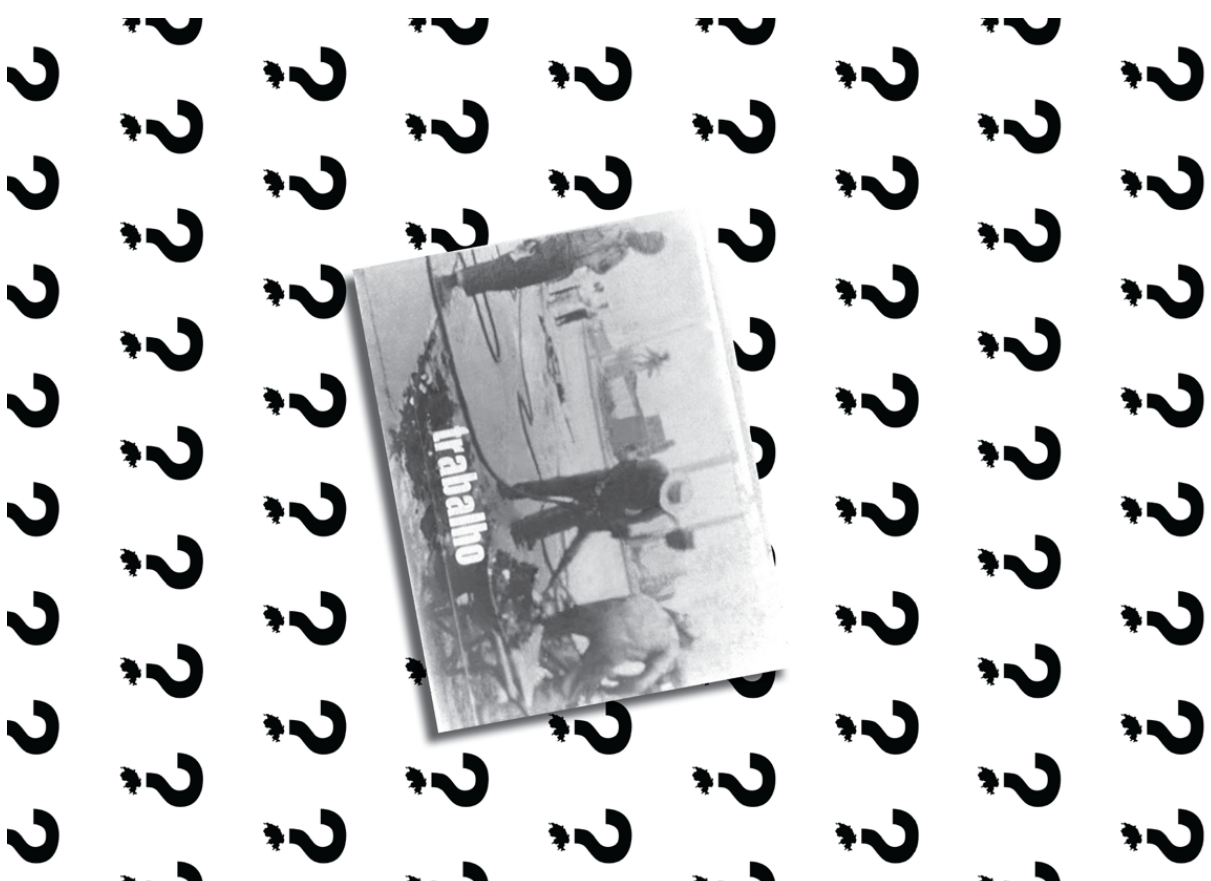
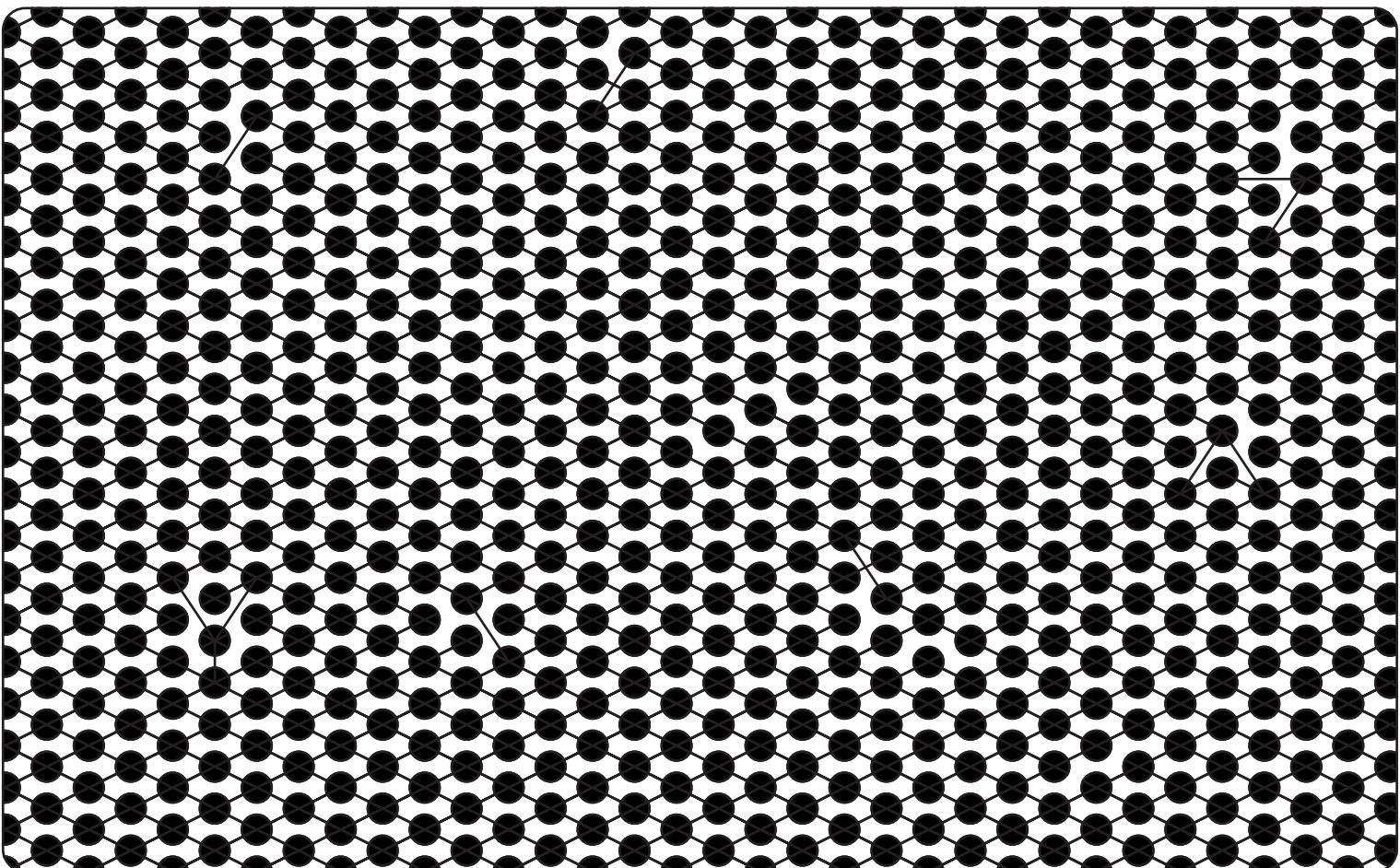
« Un jour, le jeune Flávio revient de l'école triste et découragé. Sa maitresse a déchiré l'un de ses dessins. Son père prend rendez-vous avec elle pour en discuter. Elle salue les mérites de Flávio, son talent et son autonomie. Puis, elle lui montre fièrement une série de chats presque identiques réalisés par les élèves à partir de l'observation d'une statuette. Elle explique que la copie est une manière d'éviter „des situations terrifiantes pour les élèves“, causées par la possibilité de choisir et de créer. C'est pourquoi elle n'avait pu accepter le chat de Flávio, qui avait „des couleurs impossibles“. »

Freire présente cette anecdote comme une métaphore du système scolaire dans son ensemble, un système qui craint la liberté, la création, l'aventure, le risque et ne laisse aucune place à la transformation :

« Et c'était donc ainsi, semble-t-il, que fonctionnait l'ensemble de l'école. Ce n'était pas seulement cette enseignante en particulier qui tremblait de peur à l'évocation de la liberté, de la création, de l'aventure, du risque. Pour l'école toute entière, comme pour elle, le monde ne devait pas changer. [...] Ouvrir de nouvelles voies ? Recréer le monde, le transformer ? Jamais ! »

Peut-on éviter de reproduire des modèles ?

Quels sont les risques de sortir des sentiers battus dans l'enseignement scolaire ou muséal ?



GROUPE DE TRAVAIL : ZURICH / GENÈVE

Au cours des 10 années durant lesquelles Freire a vécu à Genève, il semble que son approche n'ait pas été discutée au sein des structures de l'enseignement public. Dans un entretien avec le plus jeune fils de Paulo Freire, Lutgardes Freire [Institut Paulo Freire, São Paulo, 26 octobre 2016], celui-ci indique que son père ne voulait pas critiquer publiquement le système scolaire suisse, par reconnaissance envers le pays qui accueillait sa famille.

Freire n'en joue pas moins un rôle direct dans les formes alternatives de pédagogie développées à Genève par et pour des migrant·e·s. Premièrement, comme il le décrit dans *Pédagogie de l'espoir*, des travailleur·euse·s espagnol·e·s (autorisé·e·s à amener leur famille en Suisse) s'adressent à lui après avoir lu *Pédagogie des opprimés* pour discuter d'un projet d'école alternative ou de « contre-école » qui offrirait des séances régulières à leurs enfants, en parallèle du programme qu'il·elle·s suivent dans les écoles suisses : « Leur „école” serait précisément créée dans le but de produire une critique suivie des écoles suisses que fréquentent les enfants espagnol·e·s. Ce serait une „école” qui problématiserait l'école suisse – la rendrait problématique [car elle reproduit l'idéologie dominante] aux yeux des enfants des travailleur·euse·s. »

Deuxièmement, à partir de 1971, il aide trois étudiant·e·s en sciences de l'éducation (Antonietta Pastore, Chantal Depierre et Jean-Marie Kroug) à adapter sa pédagogie pour développer un cours d'alphabétisation française avec des travailleur·euse·s saisonnier·ère·s dans la région de Genève. Il leur dit : « Pour votre travail, vous devez d'abord choisir des thèmes liés à la réalité concrète et observer les manières de parler et de vivre de la classe cominante (qui cherche toujours à dominer) et des travailleur·euse·s saisonnier·ère·s. »

Connaissez-vous d'autres exemples de « contre-écoles » développées par des migrant·e·s ?

Une école alternative peut-elle prétendre offrir un espace de production de contre-récits par rapport au modèle dominant, si elle ne remplace pas la structure existante mais existe en tant qu'entité parallèle ?

USA

I met Paolo Friese in early June in Chicago and had the privilege of showing him some of the mural art of our working-class neighborhoods.

Art" which he was

• Sending P...

my confidence

and Spanish

be de hah'ta

Qualifiers - and to exchange documents and slides.

Yours, John Weber

P.S. I have been delayed in writing by the bulk of my third child,

60614

871-3089

GROUPE DE TRAVAIL : ZURICH / GENÈVE

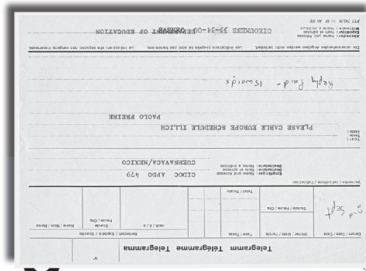
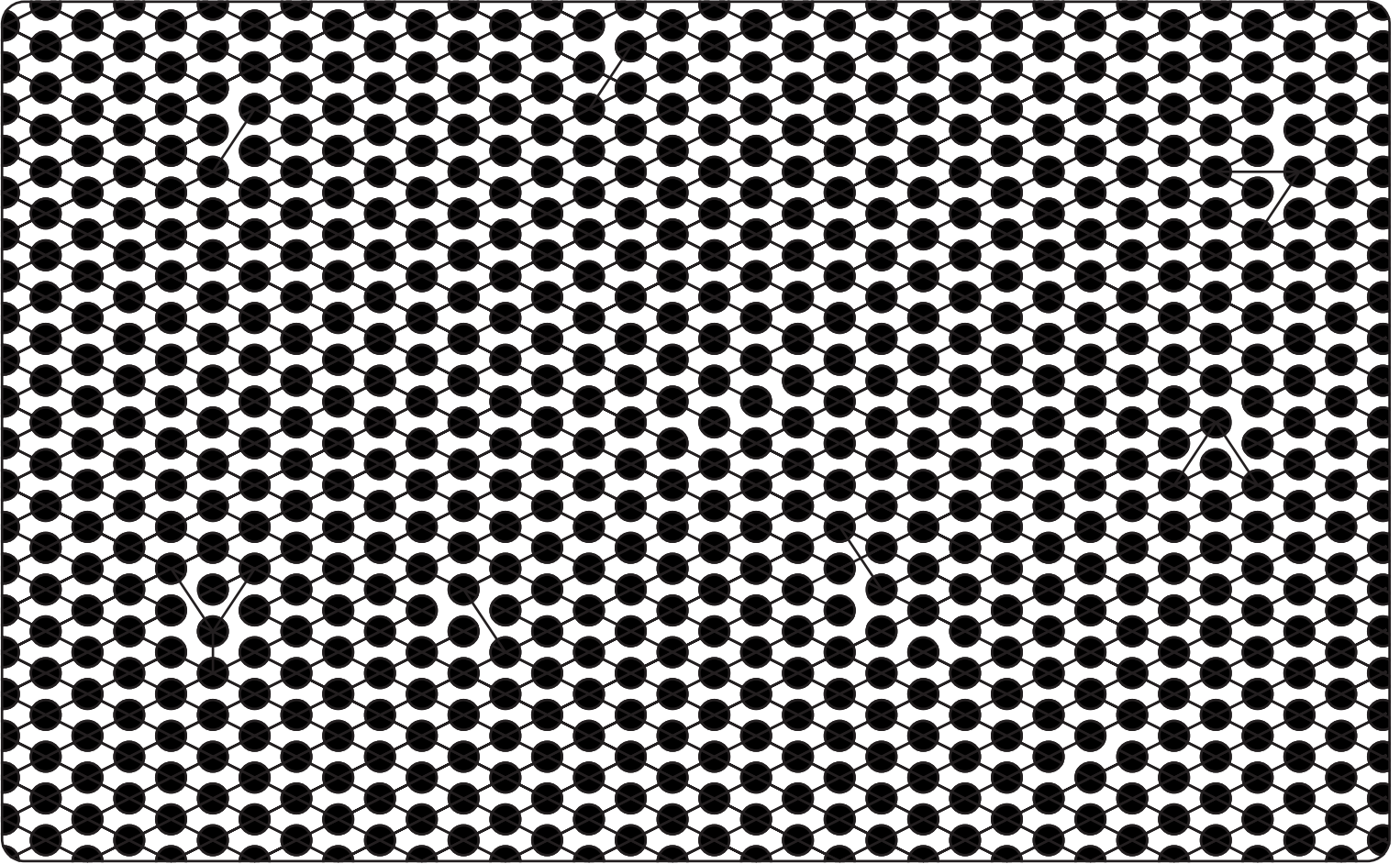
Paulo Freire est une référence cruciale pour de nombreux·euses artistes contemporain·e·s et médiateur·trice·s culturel·le·s. Son approche pédagogique, basée sur l'usage des images et la pratique du codage et du décodage joue probablement un rôle dans cet intérêt. Comme le décrit l'ancien directeur du Queen's Museum Tom Finkerpearl (dans l'introduction à un entretien mené avec Freire en 1996, l'un des rares exemples de texte où celui-ci aborde directement l'art), son approche dialogique de l'éducation résonne avec l'intérêt de nombreux artistes socialement engagé·e·s pour les pratiques artistiques dialogiques et le travail avec des non-artistes.

Au cours de sa vie, Freire ne semble pas avoir beaucoup de contacts avec les artistes visuel·le·s contemporain·e·s, ni une véritable connaissance de ces pratiques. Mais on sait qu'il a rencontré John Weber, un·e des fondateur·trice·s du Chicago Mural Group, en 1977 à Chicago. Dans son entretien avec Finkerpearl, Freire – touché par la dimension sociale des œuvres murales – se remémore avec enthousiasme sa visite à Chicago et mentionne que l'un de ses textes sur la codification a été inclu dans une œuvre murale.

Pour Freire, toute œuvre d'art – qu'elle soit ou non considérée comme politique par l'artiste – peut contribuer à soulever des problèmes et générer des discussions politiques. Il déclare en outre qu'un·e artiste et son œuvre sont toujours le produit d'une situation sociale donnée, et que cette situation peut par conséquent toujours faire l'objet d'une discussion.

Comment peut-on utiliser des œuvres d'art existantes dans un processus pédagogique ?

Connaissez-vous des exemples d'artistes qui ont directement fait référence à l'éducation dans leur travail ?



GENÈVE
IVAN ILLICH
PAULO FREIRE

CONSCIENTISATION
UNE SOCIÉTÉ SANS ÉCOLE

GROUPE DE TRAVAIL : ZURICH / GENÈVE

PÉLERINS DE L'ÉVIDENCE (RELATIVE)

Le 6 septembre 1974, le Conseil œcuménique des églises organise à Genève un séminaire intitulé « Une invitation à la conscientisation et à la déscolarisation — Une conversation en cours ». Parmi les participant·e·s, on trouve Paulo Freire, qui travaille pour l'organisme, et Ivan Illich, en visite à Genève pour le cinquantenaire de l'École Internationale de Genève. Freire et Illich présentent un résumé de leurs positions et un débat a lieu. Illich parle d'une voix très sèche et distincte, tandis que Freire cherche ses mots en anglais d'une voix chaleureuse. Freire est en désaccord avec Illich sur plusieurs points :

Pour Freire, l'école est un sous-système inscrit dans des structures plus vastes qui doivent être transformées, tandis qu'Illich considère l'école comme un système plus autonome. Freire estime qu'Illich mythifie l'éducation lorsqu'il étend sa critique de l'école à toutes les formes d'éducation. Freire a foi en la capacité des gens à agir pour le changement, foi qu'Illich ne partage pas aussi profondément.

Illich dit qu'en écoutant Freire ce jour-là, il a appris que « si l'éducation transforme, elle n'obtient le pouvoir de transformer qu'en entretenant ce qu'elle transforme. »

Malgré ces différences, ils s'accordent tous deux sur l'idée que les obstacles sont nécessaires à l'éducation, et que ces obstacles sont si évidents qu'ils sont souvent oubliés. Illich et Freire se présentent alors comme des « pèlerins de l'évidence » (cela deviendra le titre des actes du séminaire), voués à démystifier la conscientisation.

Quel pourrait être le modèle contemporain d'une société sans école ?

L'école peut-elle transformer la société ?

Peixes grelhados segundo as chegadas (ver propostas de estação)
Poisson grillés selon arrivages (voir l'annexe « proposition de saison »)

Bacalhau cozido com todos
agremiante d'al., d'ogignons crus et d'un filet d'huile vierge du Portugal

Bacalhau assado na grelha com batata a murro
d'ogignons crus et d'un filet d'huile vierge du Portugal

Filices de p...
Pommes en...

Gambas salte...
Gambas sautées

Conchas à Bulha...
Coquillages cuisinés à la minute à l'ail, coriandre et huile d'olive (avec riz au four 42,-)

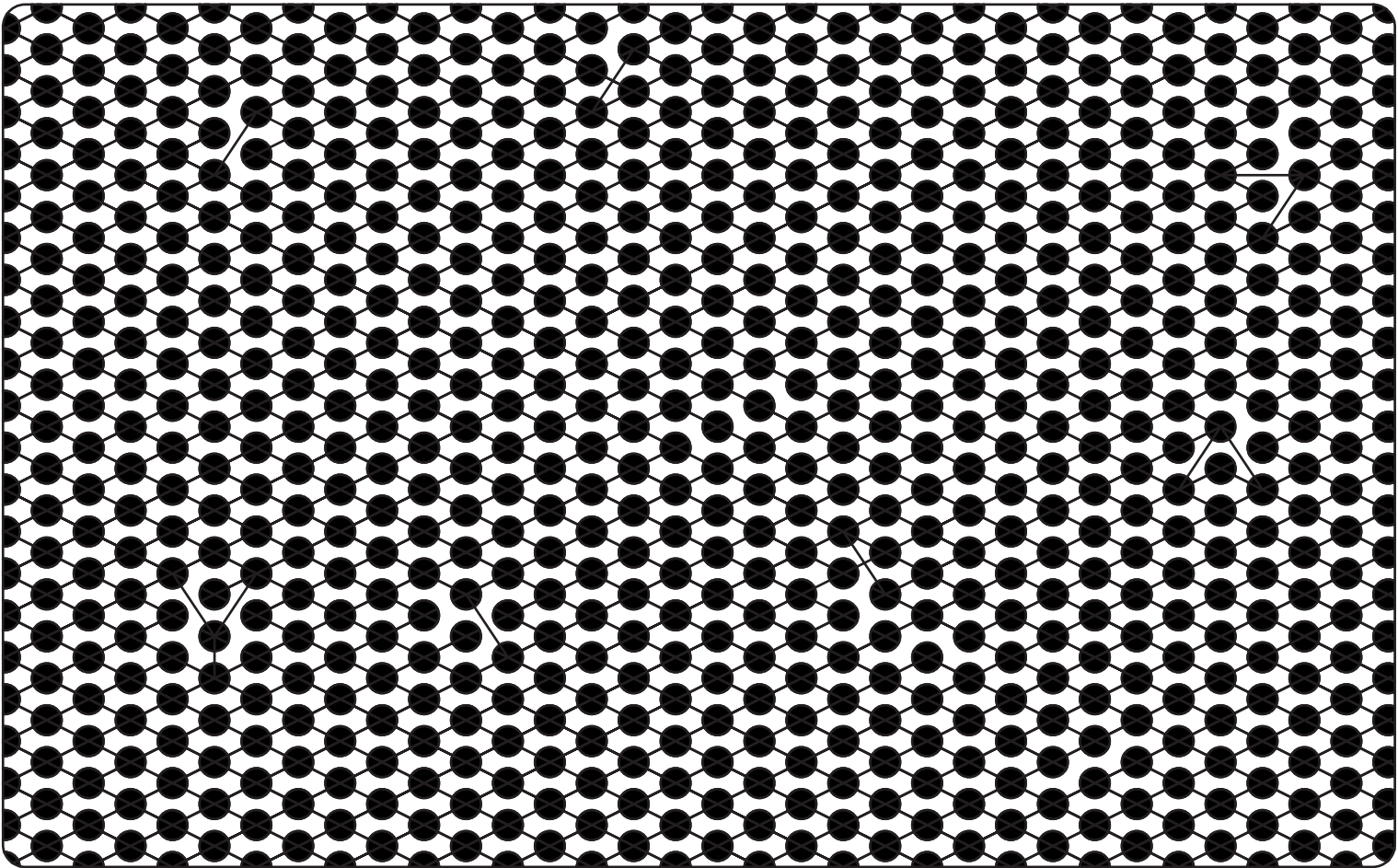
Feljoada Brasileira (6.- para prato dos molhos em suplemento) En hommage à
notre ami Paulo Freire.
Pâtée, jarrat de boeuf, Cochonnaille, mijolée aux haricots noirs, Riz au four.
(supplément de 6.- pour plat de garnitures brésiliennes)

Tipias à moda do Porto
Tipies de boeuf et cochonnaille, mijolées aux haricots blancs Riz au four

Bife do Vazio com manteiga Alentejana
Entrecôte de boeuf (200gr) poêlée à la coriandre fraîche tombée au beurre.
Garniture à choix.

Plats sur commande dès 72 heures à l'avance ou plus

Prix selon arrivages ou marché



GENÈVE
PAULO FREIRE
HISTOIRE DES FEMMES

ELZA FREIRE
EFFACEMENT DE L'HISTOIRE

GROUPE DE TRAVAIL : ZURICH / GENÈVE

FEIJOADA

Freire a laissé très peu de traces visibles à Genève, en dehors des archives du Conseil œcuménique des églises. Une des rares mentions publiques de son nom peut être trouvée dans un contexte surprenant : un restaurant appelé « Le Portugais ». Sur son menu, on peut lire : « Feijoada Brasileira, un plat préparé en hommage à notre ami Paulo Freire, célèbre pédagogue brésilien qui a personnellement cuisiné la première feijoada brésilienne dans notre restaurant en 1974. »

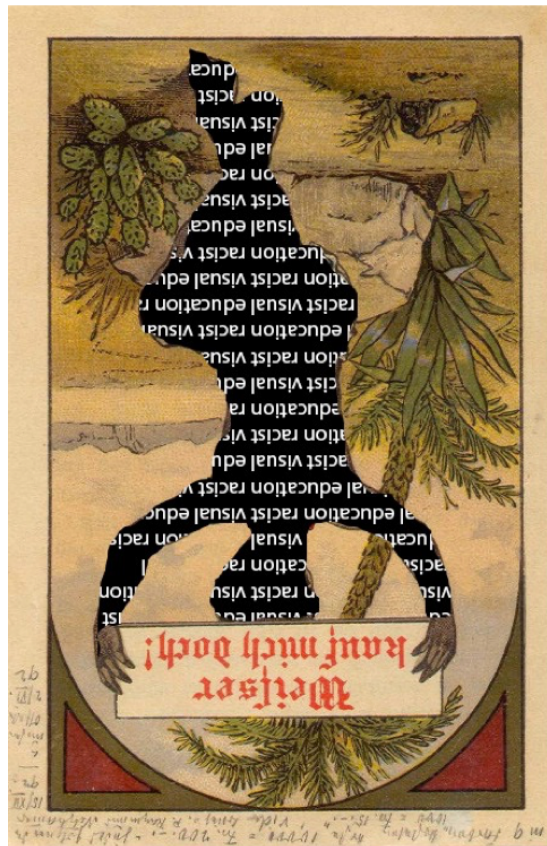
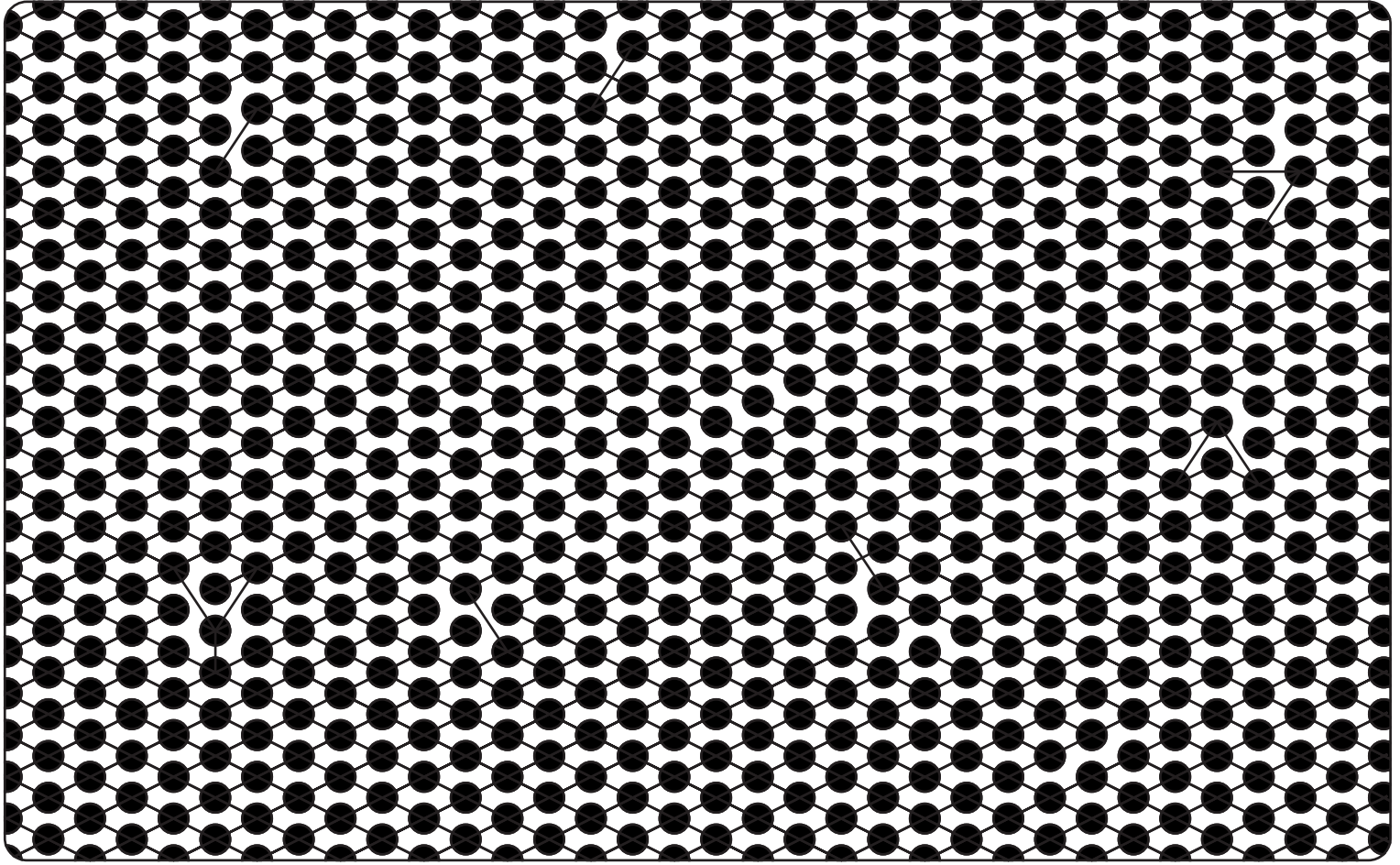
Dans un entretien [Institut Paulo Freire, São Paulo, 26 octobre 2016] avec le plus jeune fils de Paulo Freire, Lutgardes, il apparaît que ce savoir aurait plutôt été partagé par sa mère, et non par son père : « C'est très probablement ma mère qui a en fait enseigné la recette, car mon père ne faisait jamais la cuisine. »

Dans un autre entretien [Genève, 6 février 2018], cette fois avec l'une des filles de Paulo Freire, Cristina, l'hypothèse est confirmée. De façon moins anecdotique, Cristina insiste sur l'influence d'Elza sur le travail de Paulo. Selon elle : « Mon père n'a alphabétisé personne directement, seule ma mère avait l'expérience du terrain. » Le célèbre exemple du « tijolo » (brique) — un mot choisi pour expliquer le processus d'alphabétisation en découpant le mot en « ti-jo-lo » et en trouvant des mots qui commencent par chacune des syllabes — a été choisi sur les conseils d'Elza, qui avait recommandé à Paulo de rejeter un autre mot qu'elle estimait trop difficile, sur la foi de son expérience de terrain.

Image : Menu du restaurant « Le Portugais », Genève, 2018 / Elza & Paulo Freire, Seminário Nacional de Alfabetização de São Tomé e Príncipe, 1976. (source : Centro de Referencia Paulo Freire, www.acervo.paulofreire.org)

Connaissez-vous des exemples de femmes dont le travail aurait été effacé de « l'histoire de la pédagogie » ?

Quels types de savoir ou de savoir-faire sont-ils systématiquement assignés aux femmes ?



GROUPE DE TRAVAIL : ZURICH / GENÈVE

Lieu : Suisse

Afin de soutenir financièrement et idéologiquement les activités des missions chrétiennes, des sociétés européennes des missions sont fondées. Pour la seule Suisse, neuf nouvelles associations missionnaires sont créées entre 1890 et 1920. Elles publient des images et des périodiques pour lever des fonds, qui se vendent à de nombreux exemplaires (par exemple, l'annuaire de « l'Association pour la propagation de la foi » / « Verein für Glaubensverbreitung » est diffusé à 300 000 exemplaires au tournant du siècle). Les images étaient vendues pour que les enfants en fassent collection. Elles avaient une grande influence sur leur éducation visuelle.

L'image présentée au recto, dans sa version originale, est une carte publicitaire pour « l'Association de l'enfance de Jésus » (« Kindheit Jesu Verein »), publiée par les éditions Benziger à Einsiedeln en Suisse en 1892.

On peut lire en haut : « Blanc·h·e, achète-moi ! »

Au dos, on trouve une histoire d'horreur raciste à propos de non-Chrétien·ne·s qui abandonnent leurs enfants, puis cette déclaration : « Achète la libération des pauvres enfants n****. Rejoins l'Association de l'enfance de Jésus et aide les missionnaires à conquérir la terre païenne. Ne dépense plus ton argent en bonbons. Épargne ton argent pour les gentils enfants païens. Cela t'apportera une riche récompense au paradis. Mon enfant, n'oublie jamais ce que t'a dit le pauvre enfant n**** : Blanc·h·e, achète-moi ! »

Image modifiée : « Blanc·h·e, achète-moi ! » Carte publicitaire pour l'« Association de l'enfance de Jésus » (« Kindheit Jesu Verein »), éditions Benziger, Einsiedeln, Suisse, chromolithographie, 1892.

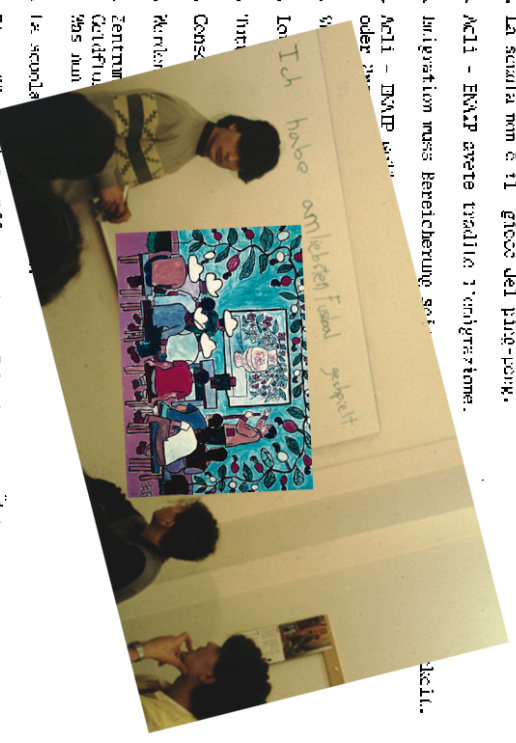
Ressources pédagogiques (en Allemand) : Fuchs, Karin/Menrath, Manuel/Nauer, Heinz/Ziegler, Sabine: Fremde Bilder-Koloniale Spuren in der Schweiz. Universität Luzern/ Pädagogische Hochschule Zentralschweiz Luzern, 2011. URL: http://globaleducation.ch/globaleducation_de/resources/MA/FremdeBilder_2011.pdf (25/04/2018)

L'image sur la couverture a été découpée et la figure remplacée par du texte. Avez-vous une idée de ce que représentait la figure originale ? Si oui, où et quand avez-vous pu voir des images « enseignant » cette représentation ?

LISTE DER TRANSPARENTE DES INFORMATIONSDIENSTES VOM 27.4.77

T E X T

1. Dove sono i soldi promessi ? "Una volta è colpa del M.A.L., una volta è colpa dell'ENHIF" mi è risposto siamo sempre indifferenti.
2. Uns nutzen nichts aus solchen Worten sondern nur ein Stück vor einer Felle.
3. Non vogliamo una scuola all'italiana.
4. La scuola non è il gioco del ping-pong.
5. ACIL - EMAP avete tradito l'emigrazione.
6. Immigration muss Bereicherung sein.
7. ACIL - EMAP wollen oder wollen.
8. Ich habe am liebsten Tobi gelehrt.
9. Lo.
10. Ich.
11. Conosc.
12. Member.
13. Zentrum.
14. La scuola.
15. Eine andere Schule öffnet auch uns Schweizer.
16. Unsere Schule soll kein Gürtel für Ausländer werden.
17. Roma non far la rumpeln con noi !
18. Ei come disse Maria : Se noi andiamo , chi resta ? Se noi restiamo , chi va ?
19. La politica delle ACIL non ci interessa. Noi vogliamo scuola !
20. Wenn gibt uns Alteson - sie schenkt uns aber Bildung.
21. Eine Schule ohne Geld ist wie ein Tod, das nicht gestellt.



GROUPE DE TRAVAIL : ZÜRICH / GENÈVE

« NOTRE ÉCOLE NE DOIT PAS DEVENIR UN GHETTO POUR ÉTRANGER·ÈRE·S »

À Zurich, la Scuola Professionale Emigrati (SPE) s'appuie dès les années 70 sur les concepts pédagogiques de Paulo Freire et Lorenzo Milani.

Cette école associative est fondée en 1974 par des travailleur·euse·s italien·ne·s avec des enseignant·e·s suisses et des étudiant·e·s ayant quitté une autre école professionnalisante suite à des conflits au sujet des conditions financières, politiques et pédagogiques (comp. Sozialarchiv Ar 429.90.3). La SPE s'est construite dans le but de créer opportunités éducatives à même de répondre aux demandes de cette jeunesse italienne, qui a du suivre ses parents de la classe ouvrière en Suisse : une école qui leur permette de recevoir un diplôme professionnel – un diplôme comparable à ceux permettant à la majorité des Suisses d'échapper aux emplois non-qualifiés – et qui valorise les matières intellectuelles et socio-politiques au même titre que l'enseignement professionnel (comp. Sozialarchiv Ar 429.120.1, Mappe 3).

Au cours des années qui suivent, les enseignant·e·s construisent le programme pédagogique et la méthodologie en dialogue avec les étudiant·e·s et leurs parents. Par exemple, en 1984-85 et en 1986-87, il·elle·s produisent des supports pédagogiques inspirés de l'idée des images génératives, une série de diapositives conçues en codant et décodant les récits et histoires communs à leurs origines italiennes et à leur arrivée en Suisse. La série est présentée lors d'un discours intitulé « Vers une formation professionnelle - vers l'acculturation » prononcé, possiblement par des étudiant·e·s, devant le Conseil européen à Strasbourg en 1987 (comp. Sozialarchiv Ar429.140.1).

Légende des illustrations :

Arrière-plan : Note reprographiée pour la manifestation précédant la fondation de la SPE, Zurich, 1974

(source : Sozialarchiv Zürich, Ar 429.90.3). Au centre : diapositive appartenant à la série produite par la SPE, présentée lors du discours « Vers une formation professionnelle - vers l'acculturation », réalisée par la classe de Übergangsjahr/Vorlehrrjahr à la SPE, Zurich 1983/84 (source : Sozialarchiv Zürich, Ar 429.140.1). Premier plan : peinture de Francisco Brennand, source: <https://vifalahomenageiapaulofreire.blogspot.ch/p/dilalogos-com-brennand.html>).

Comment l'éducation culturelle peut-elle aider les jeunes à se construire en tant qu'acteur·trice·s capables d'agir sur la société, d'imaginer et de produire leurs propres espaces ?

Comment les institutions officielles peuvent-elles s'ouvrir à de tels processus d'éducation informelle ?

Comment les enfants et les adolescent·e·s peuvent-il·elle·s apprendre sans que leur liberté soit instrumentalisée ?