

ASSOCIATION MARCEL HICTER POUR LA DEMOCRATIE CULTURELLE - FMH

Plaidoyer pour un art socialement engagé en éducation
permanente

Par Mathias Mellaerts, chargé de mission, Association Marcel Hicter

15 décembre 2020

Plaidoyer pour un art socialement engagé en éducation permanente.

Par Mathias Mellaerts, chargé de mission,
Association Marcel Hicter

Une production artistique quelle qu'elle soit possède une destination sociale par le fait même qu'elle va être communiquée à un public. L'artiste et performeur Pablo Helguera propose une réflexion de fond sur cette destination sociale de l'art dans l'ouvrage *Education for Socially Engaged Art*. Très en réserve vis-à-vis du travail d'artistes qui se revendiquent de faire participer le public à leurs œuvres, il développe depuis les années 2000 une critique des notions d'engagement et de participation dans les pratiques artistiques contemporaines¹.

Cette démarche nous semble extrêmement féconde dans une perspective d'éducation permanente. Au cours de l'année 2020, nous avons à plusieurs reprises travaillé sur la notion de « participation artistique ». Cette piste nous a amené à faire différentes rencontres (principalement à Bruxelles et à Liège) et à échanger des idées avec plusieurs travailleurs sociaux ayant une pratique artistique ainsi que plusieurs artistes ayant une pratique de travailleurs sociaux. Comme nous le verrons, la question de l'identité professionnelle est parfois difficile à trancher.

Dans cette analyse, nous proposons des pistes de réflexion pour aborder le lien entre art socialement engagé et travail social sur base de la lecture de l'ouvrage de Pablo Helguera. Nous nous attacherons ensuite à créer un rapprochement entre cet art socialement engagé et les pratiques d'éducation permanente en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Existe-il une différence entre activité sociale et art socialement engagé ?

Il y a une différence à faire entre une œuvre statique comme une peinture et un dispositif artistique qui invite à une interaction sociale. Pour développer cette idée et expliciter cette notion d'expérience de la création, prenons, avec Pablo Helguera, l'exemple de l'*action painting*. Le peintre américain Jackson Pollock s'est illustré dans des vidéos où il était en train de peindre des grands formats posés au sol. L'enregistrement vidéo de son exécution relèvent de quelque chose de plus que le simple résultat de la peinture. En poussant le raisonnement un peu plus loin, on pourrait même dire que la toile (en tant qu'œuvre) n'est pas l'objectif principal de sa création. Au paroxysme de ce raisonnement, on trouve la pratique du mandala tibétain. Son existence est complètement éphémère, une fois réalisé, il est détruit. Le plus important dans ces œuvres se situe au niveau de l'expérience de leur création.

Pour l'auteur d'*Education for Socially Engaged Art*, l'art socialement engagé s'inscrit dans ces traditions d'œuvres d'art pour lesquelles le processus de création est aussi important, voire même plus que le résultat. Toutefois, l'auteur s'empresse d'ajouter que cela ne suffit pas. Il faut également que ses œuvres soit traversées par quelque chose de l'ordre de « l'engagement » pour que l'on puisse les qualifier de sociales. On entendra par là un phénomène ou

processus dans lequel les relations sociales sont centrales.

Pour Helguera ce serait avec les mouvements sociaux des années 1960, caractérisés par la généralisation de pratiques artistiques telles que la performance et les installations, que le mouvement de l'art socialement engagé connaîtrait son plein développement². Helguera tisse un parallèle entre sa définition de l'art socialement engagé et les pratiques relevant de l'«esthétique relationnelle» telles que définies par Nicolas Bourriaud³. Selon la définition de l'auteur, nous pourrions également citer les pratiques d'art contextuel répertoriées par Paul Ardenne⁴.

Cependant, par rapport aux deux auteurs cités ci-dessus, il faut noter que la particularité de la notion proposée par Helguera est de faire de la «pratique sociale» un fil conducteur. Selon lui, il est important de dégager la production artistique de la vision « moderne » de l'artiste (c'est-à-dire l'artiste visionnaire) ainsi que de la version postmoderne de l'artiste (au sens d'un individu critique et conscient de lui). Cet ancrage dans le « social » permet de rendre compte d'une pratique dans laquelle l'artiste travaille non pas « pour la société » (artiste moderne), ni contre la société (artiste postmoderne), mais avec la société et cela, à titre professionnel.

Concrètement, l'ouvrage ne se présente pas comme un essai théorique, il se distingue en cela de l'*Esthétique relationnelle* de Bourriaud. Il ne se présente pas non plus comme un ouvrage historique à la différence de l'*Art contextuel* de Paul Ardenne. *Eduction for Socially Engaged Art* se veut avant tout un manuel pratique. Chapitre après chapitre, l'auteur propose une série d'exemples et met en lumière différentes pratiques artistiques dont l'ensemble permet de donner à voir un panorama ainsi qu'un répertoire de pratiques d'art socialement engagé.

Une des premières notions qu'aborde

Helguera est celle de « groupe » (community). En effet, d'une part, un projet d'art socialement engagé dépend d'une communauté pour son existence, mais d'autre part, ces projets doivent être des mécanismes de « renforcement communautaire ». Qu'entendre par là ? Les relations que les artistes établissent avec un groupe ou une communauté peuvent être de natures très diverses.

Pour s'en rendre compte, il suffit de mettre en parallèle le travail d'une artiste comme Shannon Flattery, qui cherche à aider «les communautés individuelles à définir leur propre voix» et le travail de Santiago Sierra, qui paie des travailleurs issus de groupes défavorisés et marginalisés pour se faire tatouer le corps.

La démarche de Shannon Flattery a pour finalité de renforcer l'estime de soi des participants et promouvoir une certaine forme de culture du «bien-être» ainsi que des valeurs sociales. A Bruxelles, comme à Liège, différentes activités artistiques de « bien-être » sont de la sorte mises en avant. La cohésion du groupe et le fait de se retrouver ensemble sont mis en avant comme la finalité poursuivie.

Une autre approche, à l'opposé, peut être mise en évidence. Helguera l'illustre par le travail de Sierra. Cet artiste exploite - littéralement - des individus dans le but de dénoncer l'exploitation. Il a notamment recours au tatouage de participants issus de quartiers défavorisés dans le but de mettre en avant à quel point ces personnes sont précaires. Il s'agit d'une démarche conceptuelle basée sur la contradiction et l'antagonisme.

Pour Helguera, ces deux exemples peuvent être qualifiés d'art socialement engagé au sens où ils portent sur un travail avec un groupe. L'auteur refuse une définition stricte de la notion de participation, d'engagement ou de collaboration⁵.

En fonction des définitions qui sont données ci-dessus, est-il possible d'arriver à la conclusion que le travail social et l'art socialement engagé sont interchangeables⁶. Helguera assume cette ambiguïté et admet que la distinction n'est pas nette. En effet, dans certains cas, certains projets sociaux pourraient tout à fait se retrouver dans le registre des œuvres d'art. De même, un artiste peut partager des finalités similaires à celles d'un travailleur social ce qui accentue le flou entre les deux pratiques.

Cependant, malgré cette confusion possible, pour Helguera le travail social et l'art socialement engagé restent théoriquement deux activités distinctes. En effet, leurs objectifs diffèrent. Ci-dessous, nous aborderons des réflexions de Pierre, Yousseph, Hannan ou Marie, tous et toutes tantôt travailleurs sociaux artistes, tantôt artistes travailleurs sociaux. Chacun.e aime penser son activité de manière spécifique, mais s'il fallait trouver une distinction entre eux, ce serait peut-être à propos de l'importance accordée au résultat final de la « production ». Les personnes ayant une formation artistique, semblent plus enclines à valoriser ce résultat, alors que celles ayant une formation plus sociale ont plutôt tendance à valoriser le processus, voire à se montrer très critique sur la quête du résultat.

Helguera remarque également ce trait de distinction et propose de l'expliquer par deux raisons. Premièrement, il pointe le fait que le travail social est un emploi basé sur un certain type d'éthos professionnel qui est différent de celui des artistes. Être un travailleur social implique de s'inscrire dans la tradition d'une pratique professionnelle avec ses corollaires. Son système de valeurs viserait à soutenir les idéaux comme la justice sociale, la défense de la dignité humaine, le renforcement des relations humaines, empathie, compassion, etc⁷. En 2014,

la Fédération Internationale des Travailleurs Sociaux (IFSW) a réalisé une *Déclaration de principes* qui en pose les jalons. Un artiste, en revanche, peut souscrire aux mêmes valeurs, mais la finalité de son travail est différente. Il cherche plutôt des moyens pour ironiser, bousculer, feindre, problématiser et même renforcer les tensions dans un groupe autour de sujets sensibles, afin de provoquer une réflexion ; quitte à ce que cela se situe sur les limites de ce qui est acceptable (voire au-delà) du point de vue du travail social.

Deuxièmement, Helguera met en évidence que tout travail artistique s'inscrit symboliquement dans le cadre d'une Histoire culturelle (et / ou une Histoire de l'art). En effet, il invite les participants ainsi que les spectateurs à entrer dans un débat artistique plus large à l'intérieur duquel les œuvres et les démarches artistiques de l'homme sont présentées sous une forme dialectique. Pour illustrer ce deuxième point, Helguera donne l'exemple de l'artiste Paul Chan. Il a travaillé sur un projet intitulé *Waiting for Godot in New Orleans* en 2007. Il s'agissait d'un projet d'installation performance réalisé deux ans après que l'ouragan Katrina ait dévasté la région. Les communautés locales ont vécu une longue période dans des conditions sanitaires éprouvantes pour lesquelles les autorités fédérales américaines ont été lourdement critiquées. La finalité était de soutenir les habitants de la ville⁸, mais également de proposer une création artistique qui mette en résonance les problèmes spécifiques soulevés par l'ouragan Katrina à ceux, philosophiques, soulevés par Samuel Becket dans sa pièce de 1948. Dans cette dernière, deux marginaux se retrouvent dans un lieu désert à la tombée de la nuit pour attendre le fameux Godot. Celui-ci n'arrivant pas, de nombreuses inquiétudes et angoisses traversent alors les protagonistes. L'œuvre est fréquemment célébrée pour illustrer la thématique de l'absurdité métaphysique de l'existence chère au

dramaturge irlandais. Pour Helguera, les artistes ont souvent une volonté claire d'entrer en dialogue avec le monde de l'art, c'est-à-dire une communauté qui va au-delà de celle qui participe au dispositif (et qui reçoit éventuellement une aide sociale). Ce « monde de l'art » est invité à évaluer le projet, non seulement pour ce qui a été accompli - socialement parlant -, mais également au regard de l'Histoire de l'art.

Toutefois, certains artistes ou travailleurs sociaux cherchent volontairement le brouillage de cette frontière, tandis que d'autres ne s'en préoccupent pas. Comme le remarque Helguera, le simple fait qu'il soit possible de se poser la question : « est-ce de l'art ? » est déjà une acceptation implicite par le monde de l'art que le dispositif artistique fonctionne.

Cette dimension a été soulevée par plusieurs travailleurs sociaux ayant par ailleurs une pratique artistique qu'ils développaient dans leur travail. Comme en témoigne Pierre, éducateur spécialisé de formation et qui travaille dans le secteur de l'Aide à la jeunesse ainsi que celui du handicap :

Je suis passionné de photographie et de vidéos, j'ai suivi des cours à l'académie plusieurs années. (...) Quand je suis avec un groupe, dans les projets, je continue à être éducateur, à veiller à la dynamique, mais je pense que je suis également artiste (...). Le résultat est aussi important que le processus. Tous mes collègues ne partagent pas moi point de vue. Mais je pense que c'est important pour le groupe et les jeunes de se dire, j'ai contribué à ça, je peux en être fier. Ça fait parfois longtemps que celui qui te dit ça, il n'a pas vécu d'expérience comme celle-là. Pour moi, c'est aussi ça l'art⁹.

Les similitudes entre travail et art socialement engagé sont précieuses car elle permettent de penser des va-et-vient entre les pratiques, ainsi qu'entre les identités professionnelles sans forcément – comme

nous venons de le voir – les confondre. En effet, lorsqu'un artiste ou un travailleur social entre en communication avec une personne ou un groupe, il ou elle sera confronté(e) aux différents vécus, aux problèmes auxquels ils ont pu faire, ou bien, ils font face. Les artistes peuvent bénéficier de l'expérience des travailleurs sociaux en ce qui concerne la manière de faire lien, faire groupe, gagner la confiance des participants, créer un climat de confiance et de respect mutuel, d'inclusivité, et d'implication en respectant les limites de chacun.

Art socialement engagé et éducation permanente

Cette réflexion nous semble extrêmement féconde dans une perspective d'éducation permanente. Pour rappel, en Fédération Wallonie-Bruxelles, l'éducation permanente a pour but de favoriser et de développer auprès de ses publics¹⁰ :

- une prise de conscience et une connaissance critique des réalités de la société ;
- des capacités d'analyse, de choix, d'action et d'évaluation ;
- des attitudes de responsabilité et de participation active à la vie sociale, économique, culturelle et politique.

La notion de « connaissance critique » est donc primordiale. Dans la partie du livre intitulée « Antagonisme », l'auteur aborde cette dimension qui lui semble également fondamentale dans tout travail artistique, il la qualifie d'approche « antagoniste¹¹ ». Dans ce contexte, il faut comprendre le terme « antagonisme » comme la propriété, pour certaines œuvres, d'amener le public à expérimenter une certaine forme de conflit. Cela peut être un conflit interne, qui se passe sur le mode contemplatif à l'intérieur de l'individu. Une œuvre peut par exemple soulever une question critique, révéler une injustice. Citons à titre d'exemple

Guernica de Picasso. Cette toile monumentale dénonce le bombardement de la ville de Guernica en Espagne par l'armée allemande nazie en 1938.

L'antagonisme peut également se jouer au niveau externe, dans le sens où une personne ou un groupe se retrouve physiquement immergé dans une expérience conflictuelle. De nombreuses stratégies de confrontation peuvent être adoptées par les artistes. Dans l'Histoire de l'art, de nombreux artistes sont entrés en confrontation directe avec les mondes de l'art et leur public, ils offrent de nombreuses pistes inspirantes, citons Marcel Broodthaers, René Magritte, Marcel Duchamp, Andrea Fraser, Hans Haacke, etc. Relevons avec l'auteur quelques une de ces stratégies :

L'antagonisme n'est pas un genre, mais plutôt une qualité d'attention qu'il s'agit, à certain moment, d'exacerber. L'objectif est de soulever des questions, non de fournir des réponses. Plus largement, toute œuvre est susceptible d'être regardée sous l'angle d'une question critique et/ou conflictuelle. Toutefois, pour Helguera il serait possible de dégager quatre dimensions qui caractérisent la dimension antagoniste d'une activité/œuvre proposée à un groupe¹² :

1. Il s'agit de créer un questionnement critique autour d'une question de société. L'idée est de provoquer une réflexion et un débat. Ceci peut parfois justifier des dispositifs artistiques extrêmes (violence physique, humiliations, etc.).

2. Dans l'objectif d'éviter une instrumentalisation aliénante des participants, les œuvres doivent trouver un équilibre entre les moyens mis en œuvre et la finalité poursuivie. Une approche très violente et agressive est plus susceptible d'être tolérée lorsque la question qu'elle soulève est du même ordre de violence. Faute de cette correspondance en moyens et fin,

le dispositif pourra être considéré comme arbitraire, aliénant.

3. Le processus comporte donc toujours une part de hasard et il faut souligner l'importance du contexte. En effet, l'impact du dispositif et de la problématique qu'il soulève, sa perception et son appropriation (ou son rejet) sont dépendants du moment et du lieu où ils se produisent.

4. Importance d'entretenir un jeu ambigu sur le statut du dispositif. Plusieurs dispositifs artistiques peuvent se présenter comme des collaborations, ou bien au contraire, comme des dispositifs contraints, alors qu'en réalité ce n'est pas le cas. Cette ambiguïté est créatrice de situations antagonistes car elle crée un décalage entre ce qui est annoncé et ce qui est perçu.

Ce dernier point relatif à l'ambiguïté de la collaboration doit être expérimentée par le public, par les participants eux-mêmes. Il s'agit d'un enjeu primordial ! Dans le cadre d'une participation collaborative, le partage des responsabilités entre les parties dans la création est le critère décisif. Faute de quoi on ne parlera plus de collaboration, mais de « participation créative ». Pour Helguera, ce type de collaboration a un rapport à la parole particulier qui dénote de celui qui existe dans un projet artistique standard. En effet, classiquement, l'artiste est identifié comme le metteur en scène, on attend de lui qu'il coordonne les différents acteurs du projet. Dans le cadre d'une pratique de l'art socialement engagée, il faut penser les choses différemment. C'est la raison pour laquelle Yousseph, travailleur social en maison de quartier à Bruxelles porte un regard très critique sur les activités artistiques :

En général l'intention est bonne. On part d'un problème amené par le groupe ou d'un besoin, sur la violence, l'exclusion ou

le racisme. On se dit que faire un film, écrire un texte est un bon moyen pour travailler ça avec les jeunes, mais j'ai de nombreux exemples en tête pour lesquels les résultats étaient super visuellement, mais pour moi, on était passé à côté du plus important. (...) derrière, tu as l'animateur qui va bosser trois semaines tout seul pour avoir un rendu hyper-léché. A côté de ça, tu vois que les gens qui ont participé à l'activité, en fait, ils décrochent et on les revoit plus. C'est pas ça le travail qu'on nous demande. (...)»¹³

Comme nous allons le voir ci-dessous, il y a un parallèle à faire entre ces réflexions et les exigences de l'éducation permanente en termes de « capacités d'analyse, de choix, d'action et d'évaluation » ainsi que « de participation active ». En effet, Helguera identifie deux points d'attention qui lui semblent fondamentaux pour développer les conditions favorables à la pratique de l'art socialement engagé et à ses visées antagonistes. Il s'agit des notions de 'responsabilité' et 'd'expertise'.

- Un certain type d'expertise : pour l'éducateur américain Myles Horton cité par Helguera : « mon expertise est de savoir ne pas être un expert¹⁴. » Il voulait dire que son rôle dans son travail ne consistait pas à dire aux jeunes ce qu'ils ne savaient pas, mais plutôt :

- . les aider à découvrir leur propre expertise,
- . les aider à investiguer par eux-mêmes de ce qu'ils devaient savoir.

- Un certain type d'autorité : d'emblée, Helguera reconnaît qu'il est « irréaliste » d'exiger un effort de participation et de travail important lorsque les personnes sollicitées ne sont pas activement incluses aux processus de décision. Dans ce dispositif, quel est le statut de l'artiste / travailleur social ? Est-il simplement comme un agent de service ? Comme évoqué, il doit participer à la création d'un cadre d'interaction solide tout en contribuant à faire

éclore une production artistique conceptuellement originale et provocante.

Helguera rattache ces réflexions à la pédagogie de Paulo Freire. L'auteur de *La pédagogie des opprimés* est incontournable en Amérique latine¹⁵. Son intérêt pour l'éducation permanente a déjà été soulevé plusieurs fois¹⁶. Il s'agit d'une invitation à garder un questionnement actif et à recalibrer sa posture relationnelle dans le cadre d'une activité avec un groupe. En effet, le risque sera de passer à côté de l'enjeu principal, comme en témoigne encore Youssef :

Parfois on nous dit : « il faut travailler sur la violence, sur ceci ou cela », mais qui a questionné les jeunes ? Souvent, je trouve qu'on dit faire du collectif, mais en fait derrière ça on n'a pas les moyens. Tu peux pas faire du collectif en trois jours. Tout ça prend du temps, ça demande une longue préparation en amont. Et aussi de pouvoir se retourner si ce que tu proposes ne fonctionne pas. On ne force pas les gens à faire des choses ensemble¹⁷.

Dans le cadre d'une pratique d'éducation permanente, ces réflexions sur l'autorité et l'expertise et la capacité à « se retourner » nous semblent centrales. Plus qu'une recette ou qu'une posture figée, il s'agit de mettre en place des horizons pour orienter sa pratique. Comment amener un groupe à prendre conscience qu'il est lui-même l'expert de son propre vécu ? Comment impliquer chacun.e à la création de ce qui va être expérimenté collectivement. Comment garantir des processus de décision ouverts, inclusifs, etc. Autant de questions qui, faute d'amener des réponses toutes faites, invitent à les composer avec un groupe et à penser sa pratique dans un contexte précis en prise avec ce qui est partagé. Hannan a une formation en danse et en art plastique, depuis quelques années, elle collabore à différents projets en éducation permanente entre Liège et Bruxelles :

Je pense qu'il faut garder en tête que l'on a une exigence de moyen et pas de résultat. Parfois, le simple fait de réussir à faire se rencontrer un groupe, à faire en sorte que les gens viennent, cela nous demande un an de travail. Après, oui, il est possible de réfléchir à ce que l'on va faire collectivement. Mais ce « nous », ça prend du temps à le faire tenir ensemble. (...) Quand je dis ça, peut être-que je suis plus animatrice, entre guillemets[sic], qu'artiste. Encore que... Occupier un espace ensemble, c'est déjà de l'art. Il y a plein d'exemples en Histoire de l'art, ou même dernièrement avec *Las Tesis* et *El violador eres tu* (...)¹⁸

La nature plurielle des actions qui peuvent naître de ces processus se prête particulièrement bien à la pratique de la performance. Ce terme est aujourd'hui utilisé pour qualifier un dispositif dans lequel se croisent plusieurs actions artistiques telles que danse, musique, projection vidéos, photos, rencontres mais également actions dans l'espace public, etc¹⁹. La diversité des moyens utilisés est pour ainsi dire infinie. Le fil rouge est de relier toutes ces pratiques autour d'une thématique commune, tel qu'une question de société portée par un groupe. Comme nous le partage à nouveau Hannan :

On doit pouvoir rendre compte du processus, par des photos, des textes réalisés par les participants et ne pas avoir peur de dire que cela prend du temps. J'aime bien l'idée que pouvoir être ensemble, investir un lieu et un espace, c'est déjà un acte fort, un acte de résistance. Ce semble anodin, pourtant, avec les publics avec lesquels nous travaillons parfois, le décrochage social est tellement important qu'être ensemble, et surtout réussir à garder le groupe d'une semaine à l'autre est un acte de sédition important. Quand on arrive à rendre ça à l'image ou sur scène, on a tout gagné²⁰.

Le lien entre la pratique de la performance et l'éducation permanente a notamment été mis en évidence par Majo Hanssotte dans le cadre

du travail qu'elle a réalisé sur *Les intelligences citoyennes*²¹. Comme nous allons le voir, ce rapprochement va nous permettre de saisir de manière plus précise le parallèle que nous pouvons faire entre une activité d'éducation permanente et l'art socialement engagé défendu par l'auteur.

Dans une perspective d'art socialement engagé, le dispositif de la performance peut être problématique en soi. En effet, il implique dans sa nature même un caractère spectaculaire²² (au sens de ce qui est donné à voir pour un public rassemblé). Cette dimension spectaculaire de la performance artistique n'a pas manqué d'être remarquée par différents programmeurs (notamment dans le cadre de festivals d'art urbain) attirés par son aspect divertissant. Dans les années 2000, plusieurs villes belges, européennes et américaines ont cherché à attirer des « classes créatives » dans leur centre. Les grands événements urbains (festivals, etc.) jouent une fonction dans cette volonté de développer l'attractivité des villes à cette classe perçue comme pourvoyeuse de développement économique²³. Quelle frontière tracer entre un travail socialement engagé et une action activement spectaculaire divertissante? Nous proposons deux pistes de réflexion. La première invite à un parallèle entre la performance et l'activité éducative. La seconde propose de mettre en évidence la non-reproductibilité de la performance artistique engagée.

Helguera propose de répondre à ce problème en faisant un parallèle entre l'éducation et l'art de la performance artistique. Dans le domaine éducatif, l'attraction que suscite auprès des apprenants le théâtre, la musique la danse et – dans une plus large mesure – le cinéma, les séries, les capsules vidéos, les jeux vidéos, les rencontres, les débats, etc. ne manque pas d'être utilisée par le professionnel de l'enseignement comme support à l'apprentissage. Cette utilisation

peut être de deux types. Il s'agira soit de placer les apprenants en position de spectateur (d'une pièce, d'un film) dans l'objectif de faire de la production une source d'apprentissage (au même titre qu'un livre ou qu'un document historique) ; soit de les placer en position de créateur. Cette dernière stratégie est particulièrement utilisée dans le cadre de l'éducation aux médias. En réalisant un film, un documentaire, ou un jeu vidéo, les apprenants sont amenés à se positionner de manière critique sur différentes questions, à faire des choix stratégiques, à réaliser pratiquement le fait que les médias qu'ils utilisent sont le fruit d'un travail de construction, etc. Dans le domaine éducatif, ces pratiques sont parfois qualifiées péjorativement de «ludo-éducatives». La critique porte sur le risque de voir l'activité proposée diluer les objectifs éducatifs dans une activité qui soit uniquement du domaine du divertissement.

Les mêmes raisonnements peuvent être appliqués aux performances artistiques dans le contexte d'un art socialement engagé. Quel est l'objectif poursuivi lorsqu'un public est invité de manière ludique à participer à une performance ? Suffit-il de créer des objets éphémères, basés sur la participation et pensés dans une perspective antagoniste ? Le problème est difficile à aborder car chaque œuvre présente une situation particulière. Deux réflexions toutefois, par rapport à cette question.

D'une part, comme nous l'avons évoqué précédemment, si la performance est un spectacle divertissant, il est qualifié d'artistique dans la mesure où il peut s'articuler dans une dialectique cohérente avec l'Histoire de l'art. D'autre part, le spectacle présenté dans l'art de la performance est généralement le moyen, et non la fin, de l'activité à l'instar de l'utilisation des médias dans le domaine éducatif. La création du film, du jeu vidéo, de

la pièce est un moyen de servir des objectifs pédagogiques. Au même titre, la performance se veut une critique du spectacle intégrée dans le spectacle lui-même. La dimension spectaculaire est un moyen de parvenir à cette dimension critique. Pour Hannan, déjà citée plus haut :

Un dernier élément permet enfin de différencier une performance dans le contexte d'un art socialement engagé d'une représentation strictement spectaculaire. En effet, comme nous l'avons évoqué plus haut, dans le cadre d'une activité sociale, l'apport du groupe des participants est fondamentale. Le degré de leur implication aux étapes clés de la mise en place du projet conditionnera leur implication dans celui-ci. Nous avons également évoqué que de ce point, la pratique artistique avait énormément à gagner à s'inspirer du travail des travailleurs sociaux (en ce qui concerne les compétences à fédérer un groupe, créer un dynamique collective, etc.). Marie travaille dans une maison de quartier bruxelloise sur les notions de cohésions sociales. Elle a été amenée à travailler plusieurs fois avec la vidéo ;

L'objectif du projet était d'amener les groupes dans des endroits de la ville qu'ils ne connaissaient pas. On leur demandait de choisir un objet urbain (sculpture, panneau, pancarte, ce qu'ils voulaient), on leur demandait ensuite d'aller à la rencontre des passants pour glaner des informations. (...) Au final, la qualité des capsules était très mauvaise. Je pense qu'au niveau du processus c'était une réussite, en revanche, le produit final la vidéo, était absent. A la place, nous avons un fait montage photo (...). A la fin de l'année, les participants ont pu montrer ce résultat à leurs familles. On avait organisé cela en soirée. Le résultat était très loin de ce qu'on avait imaginé, mais les gens étaient présents et s'étaient approprié l'activité. L'année suivante, le projet a redémarré, encadré cette fois par certaines personnes de la première édition²⁴.

L'art socialement engagé est fondamentalement contextuel²⁵. L'objectif n'est pas la transposition par un artiste d'une représentation ou d'un dispositif passé, mais plutôt la compilation de ses lectures, actualisées par les participants. Comme le remarque Helguera : « C'est quand nous nous positionnons nous-mêmes dans ces lieux provisoires, et quand nous persistons en les transformant en expériences concrètes, que les interstices deviennent des lieux de sens²⁶ ».

Ces deux remarques : la performance est l'outil / le moyen et non la fin de l'activité et le fait que chaque proposition doit pouvoir être repensée en fonction du contexte nous semble faire directement écho aux pratiques d'éducation permanente.

Conclusion

Dans cette analyse, nous avons abordé le lien entre l'art socialement engagé et le travail social sur base de la lecture de l'ouvrage de Pablo Helguera, *Education for Socially Engaged Art*. Nous avons ensuite créé un rapprochement entre cet art socialement engagé et les pratiques d'éducation permanentes en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Ces dernières sont caractérisées par le fait de chercher à favoriser et de développer auprès des publics :

- une prise de conscience et une connaissance critique des réalités de la société ;
- des capacités d'analyse, de choix, d'action et d'évaluation ;
- des attitudes de responsabilité et de participation active à la vie sociale, économique, culturelle et politique.

Ces exigences rencontrent de nombreuses réflexions auxquelles invite la pratique de l'art socialement engagé de Helguera :

se pencher sur les notions d'expérience créative, d'antagonisme, réfléchir les pratiques d'une manière critique autour des notions « d'expertise » et « de responsabilité », questionner la nature problématique de la « dimension spectaculaire » de ce qui est réalisé et enfin mener une réflexion de fond sur le rôle attribué aux traces des activités.

Plusieurs des intervenants rencontrés et cités dans cette analyse nous ont fait part de l'importance du temps long dans ces processus. Ce rapport au temps doit, nous semble-t-il, être envisagé de deux manières. Très concrètement tout d'abord, il s'agit de donner du temps au groupe pour apprendre à fonctionner ensemble. Cela peut se faire rapidement, mais peut également nécessiter plusieurs mois de travail pour les intervenants.

Ensuite, il s'agit de valoriser le rapport au temps long auquel invite l'Histoire de l'art. A juste titre, il faut se méfier des postures d'expertise et de l'autorité. Pourtant, comme nous l'avons évoqué, les artistes travaillant dans une perspective d'art socialement engagé inscrivent leur travail dans une dialectique avec l'ensemble des productions artistiques passées, présentes et futures. Cette conscience historique, nous semble-t-il, fait directement écho – et avec force - à l'exigence de développer des « attitudes de participation active à la vie culturelle » de l'éducation permanente. Plus encore, il s'agit d'amener chacun à voyager dans sa propre histoire en offrant la possibilité de se projeter dans le temps long. Le temps personnel, celui de l'époque de la vie où on se trouve (adolescence, âge adulte, troisième âge), entre alors en relation et en dialogue avec le temps du lieu dans lequel on évolue, celui de la ville, de la communauté, du pays, du continent. La conscience historique permet de sauter d'une époque à l'autre, d'un siècle à l'autre et de tisser, par l'imagination, des liens avec

un passé qui n'est plus, mais qui constitue pourtant la trame de notre quotidien sous forme de trace, de fragments, de souvenir, d'histoire ou de mythe.

Bibliographie

Paul Ardenne, *Un art contextuel*, Flammarion, Paris, 2009.

Nicolas Bourriaud, *Esthétique relationnelle*, Les Presses du réel, Paris, 1998.

Sébastien Chantelot, « La thèse de la classe créative : entre limites et développements », in *Géographie, économies, société*, 2009/4 (Vol. 11).

Majo Hansotte, *Les intelligences citoyennes, Comment se prend et s'invite la parole collective (2ème édition)*, de Boeck, Bruxelles, 2008.

Pablo Helguera, *Education for Socially Engaged Art : A Materials and Techniques Handbook*, Jorge Pinto Books, New-York, 2011.

Denis Laoureux, *Histoire de l'art 20e siècle. Clés pour comprendre*, de Boeck, Bruxelles, 2015.

Cécile Piret, « La pédagogie des opprimés de Feire, un projet radical pour l'éducation permanente », *Arc [Action et recherche culturelles asbl]*. Consulté le 05/11/20.
<https://arc-culture.be/blog/publications/la-pedagogie-des-opprimes-de-feire-un-projet-radical-pour-leducation-permanente/>

Helen Reed, « A Bad Education », in *The Pedagogical Impulse, Research-creation at the intersections between social practice and pedagogy*. Consulté le 05/11/20.
<https://thepedagogicalimpulse.com/a-bad-education-helen-reed-interviews-pablo-helguera/>

Etienne Souriau, *Vocabulaire d'esthétique*, Presses Universitaires de France, Paris, 2010.

« Éthique dans le travail social, déclarations de principes » (2004). Consulté le 05/11/20.
http://www.comitedevigilance.be/IMG/pdf/fits_docu_ethique.pdf

Entretiens réalisés par Mathias Mellaerts dans le courant du mois d'août 2020.

Notes

1 Helen Reed, « A Bad Education », in *The Pedagogical Impulse, Research-creation at the intersections between social practice and pedagogy*. Consulté le 05/11/20.

<https://thepedagogicalimpulse.com/a-bad-education-helen-reed-interviews-pablo-helguera/>

2 Pablo Helguera, *Education for Socially Engaged Art : A Materials and Techniques Handbook*, Jorge Pinto Books, New-York, 2011. p. ix.

3 Nicolas Bourriaud, *Esthétique relationnelle*, Les Presses du réel, Paris, 1998.

4 Paul Ardenne, *Un art contextuel*, Flammarion, Paris, 2009.

5 Pablo Helguera, *op. cit.*, p. 34.

6 *Ibid.*, p. 35.

7 Voir à ce propos : « Ethique dans le travail social, déclarations de principes » (2004).

Disponible sur :
http://www.comitedevigilance.be/IMG/pdf/fits_docu_ethique.pdf

8 L'action a permis une levée de fonds pour reconstruire plusieurs bâtiments.
<https://www.bl.uk/collection-items/photographs-of-the-new-orleans-production-of-waiting-for-godot-by-samuel-beckett-2007>

9 Entretiens réalisés par Mathias Mellaerts dans le courant du mois d'août 2020.

10 <http://www.educationpermanente.cfwb.be/>

11 Pablo Helguera, *op. cit.*, pp. 59 – 67.

12 Pablo Helguera, *op. cit.*, pp. 64 – 65.

13 Entretiens réalisés par Mathias Mellaerts dans le courant du mois d'août 2020.

14 Pablo Helguera, *op. cit.*, pp. 52.

15 Voir à ce propos « La pédagogie des opprimés de Feire, un projet radical pour l'éducation permanente », *Arc [Action et recherche culturelles asbl]*. <https://arc-culture.be/blog/publications/la-pedagogie-des-opprimes-de-feire-un-projet-radical-pour-leducation-permanente/>

16 *Ibid.*

- 17 Entretiens réalisés par Mathias Mellaerts dans le courant du mois d'août 2020.
- 18 Entretiens réalisés par Mathias Mellaerts dans le courant du mois d'août 2020.
- 19 [Performance] in Etienne Souriau, *Vocabulaire d'esthétique*, Presses Universitaires de France, Paris, 2010.
- 20 Entretiens réalisés par Mathias Mellaerts dans le courant du mois d'août 2020.
- 21 Majo Hansotte, *Mettre en œuvre les intelligences citoyennes*, Le Monde selon les femmes, 2013. pp. 36. Voir également Majo Hansotte, *Les intelligences citoyennes, Comment se prend et s'invite la parole collective (2ème édition)*, de Boeck, Bruxelles, 2008.
- 22 [Performance] in Etienne Souriau, *op. cit.*
- 23 Voir à ce propos Sébastien Chantelot, « La thèse de la classe créative : entre limites et développements », in *Géographie, économies, société*, 2009/4 (Vol. 11). pp. 315 – 334.
- 24 Entretiens réalisés par Mathias Mellaerts dans le courant du mois d'août 2020.
- 25 Paul Ardenne, *op. cit.*, pp. 15-30.
- 26 Pablo Helguera, *op. cit.*, p. 71.