

L'œuvre aux inter- stices sociaux

Il est question d'aborder les modes d'approche du public pour interroger et déployer une attitude pédagogique dans le processus artistique. Les enjeux socio-critiques de l'action artistique se fondent dans une compréhension sociologique de l'environnement, mais aussi dans la capacité de l'œuvre d'instaurer un débat comme réflexion autonome émergente de ses interactions. Il est donc important de poser la question des choix pédagogiques d'une démarche artistique sociale. Ceux-ci s'exercent dans la collaboration du public à la réalisation de l'œuvre, où se joue le principal d'une « *pédagogie sociale* ». Les éléments sociaux sont directement prélevés comme matériel, exposés à la lumière d'une interprétation artistique. Les échanges concertés, les réactions imprévues et les comportements institutionnels organisés autour de l'œuvre, sont autant d'occasion de révéler des rapports sociaux, mis en perspective par le déplacement des points de vue du quotidien.

La collaboration du public peut être de différentes manières : participation directe ou indirecte avant la réalisation de l'œuvre (pour collecter des éléments et les réinvestir dans une interprétation artistique) ; intervention pendant la réalisation (aboutissant à des changements de direction, définissant le cheminement de l'action, son départ, sa fin, ses *accidents*, etc.) ; intervention sur l'œuvre réalisée *prête à l'emploi*, mais non achevée (détériorations, acheminements, déplacements, disparitions, ajouts d'éléments, traces, remodelage, etc.). Ce n'est, pour ainsi dire, pas l'objet artistique qui importe, mais les interactions produites. Ses formes plastiques ne se définissent pas dans un médium spécifique, mais dans le média qu'est cette pratique artistique sociale, en tant que vecteur des subjectivités. L'exploitation d'un contexte social, économique et politique, le jeu des relations et de l'intersubjectivité, sont autant d'éléments qui participent à une esthétique de l'action artistique sociale, marquant les contours d'un terrain d'expérience de la « *conscientisation* ».

Ainsi, l'œuvre, dans sa réalisation, doit se dérouler comme une action sociale de terrain avec un public ciblé. Ce qui importe dans cette relation, c'est bien entendu d'adopter une attitude pédagogique dans l'interaction que génère le projet et dans les signifiants de l'action qui vont poser les termes d'une problématique. La pédagogie intervient alors dans l'approche et la collaboration du public, la proposition et la négociation du projet, mais aussi dans le concept même d'introduire l'art au sein d'une vie de quartier ou d'un groupe.

Approche pédagogique

« L'art comme structure exemplaire »

Dans son article sur la responsabilité de l'artiste envers la société, Richard-Paul Lohse¹ nous parle de la « *nécessité d'un art qui ne soit jamais uniquement à usage personnel, mais au contraire, rassemble et favorise le développement des principaux éléments de la vie et du combat social et culturel. De par son caractère pédagogique, dit-il, l'art doit employer les moyens de la civilisation et en même temps cherche à les transformer* ».

1 Artiste Suisse (1902-1988) ayant appartenu au courant d'art concret zurichois, remarqué pour son engagement social et politique. Les sources de ce texte ont été égarées.

Pour lui, cette responsabilité s'exprimerait dans un dispositif artistique réunissant les éléments méthodologiques formels systématiques des structures sociales, en relation directe entretenue avec l'environnement (progrès technologiques, concepts politiques). Il s'appuie sur le travail de Mondrian comme modèle d'équilibre et d'harmonie, et également sur le suprématisme russe évoquant le dynamisme technologique, ces deux courants, dit-il, ayant pour objectif « d'arriver, grâce et avec l'art, à une relation harmonisée entre environnement et société ».

C'est dans ce sens qu'il développe un travail de « création systématique exemplaire », reproduisant les structures qui déterminent la vie dans la société de masse. Il remet en question la réalité sociale qui en dépend en réinvestissant ses méthodes, ses articulations et son fonctionnement, en proposant de nouvelles compositions « orientées à la manière d'un prototype vers un changement de la société et de l'environnement ».

Le travail de Lohse est remarquable, mais nous n'irons pas plus loin dans son étude. L'objet qui nous intéresse, dans son contexte, est sa position quand au rôle de l'art dans la société et sa dimension pédagogique, dans une volonté de changement social.² L'idée forte de réinvestir les moyens de la civilisation pour les transformer et participer aux combats sociaux et culturels n'est pas propre qu'au travail de Richard-Paul Lohse. Dans un texte posant la question : « *L'art moderne (contemporain) est-il pédagogique ?* »,³ Catherine Millet soutient l'idée qu'il l'est, par son obligation permanente de s'autojustifier, par sa fonction critique vis-à-vis de l'art, par son efficacité visuelle et la dévalorisation de l'œuvre en tant qu'objet. Dans sa démonstration, de nombreux courants répondent à ces critères, de Fluxus à Duchamp, nouveaux réalistes ou conceptuels. De la relation que nous distinguons alors entre les créations systématiques de Lohse et les happenings de Brecht émergent non seulement la responsabilité, mais aussi le rôle social d'une œuvre lucide. Elle dissèque la société, ses structures, ses rapports humains, ses modes de communication, elle offre des outils d'analyses accessibles et permet de soulever de véritables débats élargis : « *la personne de l'artiste moderne est, elle-même, devenue un modèle. Il incarne une capacité d'autonomie et de jugement dans une époque où chacun doit trouver en lui-même ses critères et où les techniques rendent difficiles une confrontation aux éléments et aux autres pour éprouver la validité de sa conception de l'existence* ». ⁴

Réfléchissons maintenant au potentiel pédagogique de l'œuvre dans sa pertinence *extra-esthétique*. L'art mis en relation avec un public, suppose un processus d'échange réciproque avec l'artiste. Il convient alors de déterminer les choix pédagogiques qui sont faits, si tant est que l'on puisse considérer l'œuvre comme « *productrice de social* ». D'autant que l'engagement de l'artiste dans son travail peut être révélateur de son engagement dans la société, de ses combats et de ses valeurs. Pour ma part, j'ai considéré que le rapprochement avec une théorie pédagogique pouvait donner sens à l'œuvre quand celle-ci se donne justement comme outil, la participation du public.

2 Notons au passage la fin du texte : « *Aucun autre courant (parlant de De Stijl et du suprématisme), ni le Dadaïsme, ni l'expressionnisme ou le surréalisme n'ont pu égaler ces deux mouvements visant à un changement du monde ; de même qu'aujourd'hui mythologies individuelles, néo-réalisme, n'ont pas plus à leur opposer. Le porte-bouteilles de Duchamp dans le musée ne change ni lui-même, ni la réalité de la société, ni l'homme contraint d'y travailler* ». Cette remarque montre à quel point Lohse tient à voir apparaître une réalité structurée de la société dans l'œuvre comme levier pédagogique efficace car sans doute plus proche de la réalité. Cependant, ce pragmatisme de decryptage de la société ne me paraît pas l'unique vecteur de pédagogie et n'enlève, à mon avis, rien à la responsabilité prise vis-à-vis de la société des artistes relevant d'autres courants.

3 Catherine Millet, *L'art moderne est pédagogique*, in *Art Press*, hors série n° 15, 1994, p. 110

4 François Herz, *L'art est-il une connaissance ?*, textes réunis par Roger Pol Droit, Paris, Le Monde Éditions, 1993, p. 284

La pédagogie des opprimés

« *Le futur n'est pas un destin imposé aux hommes, mais doit être créé par eux.* »⁵

5 Paulo Freire, *Pédagogie des opprimés*, Paris, Librairie François Maspéro, 1974, p. 17

Paulo Freire, pédagogue révolutionnaire brésilien, consacra sa vie à trouver les moyens éducatifs et efficaces pour l'émancipation des opprimés. Ses moyens d'action furent l'alphabétisation des masses populaires. Le constat du rapport oppresseurs/opprimés déploie un phénomène de déshumanisation galopante, mais qui n'est nullement une fatalité. L'éducation conscientisante dont il fondera les méthodes et les concepts, lie connaissance de son environnement et exercice de sa praxis (action/réflexion) pour le dépassement de sa condition « *comme instrument libérateur dans le processus d'éducation et de transformation sociale* ». ⁶ Dans cette traversée de l'œuvre de Paulo Freire, que je propose maintenant, il nous sera aisé d'établir de multiples liens entre une action artistique sociale et les conceptions pédagogiques développées.

6 *ibid.*, p. 8

Pour comprendre le cheminement de la pensée de Paulo Freire, il est intéressant d'entendre ses propos anthropologiques. L'humanité révélée semble jalonner ces fortes convictions éducatives, en tant qu'outil d'action contre la déshumanisation de l'homme par l'homme. L'homme est diamétralement opposé à l'animal. Ce dernier n'appartient pas au monde, mais à un environnement qu'il subit sans pouvoir le transcender. Sa condition d'existence reflète un état d'immersion dans son milieu propre. Ne possédant ni réflexion, ni conscience de soi par rapport au monde, son centre d'intérêt est relié à toute son espèce par des impulsions réflexes assurant la survie. L'animal est fermé sur lui-même et, de ce fait, il n'a pas d'histoire. Il ne peut donc pas interagir sur son évolution.

Au contraire, l'homme appartient au monde dans la conscience qu'il a de son inachèvement et de son histoire, dont il peut se séparer pour en objectiver les contours. Ainsi, dans ses actions sur le monde, émergeant du va-et-vient constant de son centre d'intérêt entre lui et le monde, entre subjectivité et objectivité, il peut envisager de découvrir et dépasser les « *situations limites* » de son existence, selon la perception critique qu'il en a. « *Ainsi, le propre de l'homme en tant que conscience de soi et du monde, est d'être en relation d'affrontement avec la réalité où historiquement apparaissent les "situations limites"* ». ⁷

7 *ibid.*, p. 86

Situation des oppresseurs et des opprimés

Les oppresseurs et les opprimés sont deux mondes qui cohabitent, qui évoluent ensemble, n'existant avant tout que l'un par rapport à l'autre. L'un exerce une domination et l'autre la subit. Paulo Freire insiste sur l'absence d'égalité entre ces deux mondes et prend le parti des opprimés comme seul capable de faire exister son être en libérant l'homme de cette situation contradictoire. L'opresseur est dans une dynamique de réification de l'homme, une déshumanisation lui permettant d'exister. Paulo Freire le dit ainsi : pour les oppresseurs, « *être, c'est avoir et faire partie d'une classe qui possède, [...] l'existence des*

opprimés est nécessaire pour que les oppresseurs puissent exister et se montrer généreux»,⁸ soulignant qu'il s'agit essentiellement d'attitudes sentimentales et mièvres. Leur action de «*générosité*» est un véritable engagement, une révolution intérieure ajournant la totalité des «*manières d'être*» vers une «*renaissance*», car «*se dire engagé dans la libération et n'être pas capable de communier avec le peuple, en continuant à penser qu'il est complètement ignorant, c'est entretenir une douloureuse équivoque*».⁹

8 *ibid.*, p. 379 *ibid.*, p. 40

L'opprimé vit dans un fatalisme constant, ne localisant pas concrètement ou consciemment l'opresseur. Une sorte de fascination pénètre les esprits rendant impuissante toute initiative de révolte si elle n'est pas conduite par une conscience critique. Ainsi l'on constate un phénomène de docilité frappant. Les opprimés ne discernent pas *l'ordre* au service des oppresseurs mais une situation de désordre dont l'artisan en serait fatalement Dieu. Ils vivent à l'intérieur de cet ordre et n'en voient pas les contours : «*cet ordre qui les frustre de leur existence et souvent entraîne à exercer un type de violence horizontale vis-à-vis de leur propre camarade*».¹⁰ Pour l'opprimé, être, s'est vivre au-dessous de son oppresseur, être dépendant, «*leur niveau de compréhension en reste à la pure "doxa"*».¹¹

10 *ibid.*, p. 4111 *ibid.*, p. 42

Il est vrai que cette constatation extrême des réalités porte les marques de sociétés où les clivages sociaux sont forts. L'Amérique du Sud, lieu d'exercice de Paulo Freire, en est sans doute l'un des bastions, tant pour l'oppression populaire que pour les esprits révolutionnaires. D'un point de vue théorique, les constats et solutions de Paulo Freire sont des filtres d'analyse de nos propres clivages sociaux. La tyrannie ne s'exprime pas tant dans une oppression physique (bien que !) que dans un formatage culturelle, par une aliénation de l'esprit des masses dont on reconnaîtra sans peine les restes d'un système éducatif, médiatique ou informatif, loin d'être «*conscientisant*».

Contradiction oppresseurs/opprimés

Les opprimés sont conditionnés par ce modèle de contradiction sociale. Leur idéal, le «*mieux-être*», est avant tout une projection dans le devenir oppresseur : «*un des pôles de la contradiction recherche non la libération, mais l'identification avec le pôle opposé*».¹² Or, ce que Paulo Freire préconise pour un réel dépassement des modèles de rapports sociaux, c'est l'immersion de la classe opprimés dans la réalité oppressive. Il soutient l'idée que seul l'opprimé peut être libérateur de lui et de son oppresseur, car il est le seul à pouvoir réaliser une immersion critique. «*Les oppresseurs, qui par leur violence empêchent les autres d'être, ne peuvent pas non plus être*»,¹³ nous dit-il. C'est le tyran qui tyrannise, le fort qui affaiblit. Ainsi l'opresseur est prisonnier de son statut, quand bien même il lui apporte satisfaction : «*Voilà la grande tâche humaniste et historique des opprimés : se libérer eux-mêmes et libérer leurs oppresseurs*».¹⁴ L'opprimé est en mesure de réaliser cette pédagogie des opprimés en étant son propre modèle de rédemption, ayant acquis une position critique vis-à-vis du rapport oppresseur/opprimé. Il peut, dans une praxis action/réflexion, objectiver la situation d'opresseur. C'est par une dialectique subjectivité/objectivité qu'émergera une analyse critique propice à une transformation : «*c'est pourquoi la simple*

12 *ibid.*, p. 2313 *ibid.*, p. 3514 *ibid.*, p. 21

compréhension d'une situation qui ne conduit pas à cette insertion critique – déjà action – ne peut aboutir à aucune transformation de la réalité objective, parce qu'il ne s'agit pas d'une véritable compréhension ». ¹⁵

15 *ibid.*, p. 30

L'éducation bancaire

Prenant l'analyse du fonctionnement de l'école au Brésil, Paulo Freire met le doigt sur une réalité éducative localisable dans tout système sous contrôle politique, aussi démocratique soit-il. L'*éducation bancaire* s'organise autour de la relation à sens unique professeur/élève. L'éducateur sait, l'élève ne sait pas. Ce deuxième est, selon l'auteur, un casier de dépôt du savoir, une conscience vide devant être remplie, engraisée, éduquée. Le savoir est méthodiquement archivé, transformant l'homme en automate. On comprend dans quelle mesure ce système éducatif travaille au service de l'opresseur, « *niant l'éducation et la connaissance en tant que processus de recherche* »¹⁶ par une relation élève/professeur antialogique, inhibant le pouvoir créateur de l'élève en le maintenant en état d'immersion. Ainsi, nous dit Freire, l'*éducation bancaire* forme des consciences d'assistés dans une « *culture du silence* » favorisant la contradiction oppresseurs/oppriés. « *Plus les élèves s'emploient à archiver les "dépôts" qui leur sont remis, moins ils développent en eux la conscience critique qui permettrait leur insertion dans le monde comme agent transformateur* ». ¹⁷ On perçoit ainsi une éducation qui cherche à adapter l'homme au monde, à transmettre une tradition de docilité et de fatalisme, que ce soit pour exercer une forte oppression ou pour faciliter le règne du pouvoir. Une chose est sûre, l'*éducation bancaire* est un formatage des individus pour un meilleur contrôle des masses populaires. Quand bien même le savoir et la connaissance sont transmis, le manque de prise de conscience de l'individu rend infertile l'exploitation de ce savoir par manque d'outil et de réflexion critique.

16 *ibid.*, p. 5217 *ibid.*, p. 53

Ce système d'éducation se rencontre dans nos écoles bien évidemment. On y déverse un savoir conditionné dans un programme scolaire, enjeux politiques bien plus qu'attaché au développement d'un processus éducatif « *conscientisant* ». Tout ceci ne relève pas d'un problème isolé mais d'un phénomène mondial où le néo-libéralisme a d'ores et déjà fait son nid. Dans quelle mesure pouvons-nous comparer ces acteurs d'une mondialisation économique avec les « *professeurs* » de cette éducation bancaire ? L'école n'est pas seule en question. On retrouve un certain nombre de médiums concourant, comme nous le dit Dany-Robert Dufour, « *à la fabrique du nouveau sujet "postmoderne", non critique et "psychotisant"* ». ¹⁸ Il condamne la télévision et « *une nouvelle école considérablement transformée, nous dit-il, par trente ans de réformes dites "démocratiques" qui ont toujours été dans le sens de l'affaiblissement de la fonction critique* ». ¹⁹ Il met en relation l'école et le rêve capitaliste de transformer l'individu en une marchandise *acculturable*, en accusant les dérives pédagogiques de certains établissements destinés au plus grand nombre. C'est de la fonction critique de l'éducation qu'il est question, assimilée à une fermeté d'apprentissage conscient. De ces dérives, Dany-Robert Dufour constate que les données sont stockées chez les élèves, mais dans un désordre où l'élève pioche son savoir, enfermé dans sa subjectivité alié-

18 Dany-Robert Dufour, *Malaise dans l'éducation*, in *Monde diplomatique* n° 572, nov. 200119 *ibid.*

nante, et non plus, comme le dit Paulo Freire, dans une logique ordonnée et assistée. « *S'agit-il de fabriquer des crétiens procéduriers, adaptés à la consommation* »²⁰ interroge Dany-Robert Dufour ? Je renvoie à l'affirmation de Paulo Freire qui dit que « *les oppresseurs utilisent la conception et la pratique de l'éducation "bancaire", à laquelle ils ajoutent toute une action sociale de caractère paternaliste, où les opprimés reçoivent le nom sympathique "d'assistés"* ». ²¹

20 ibid.

21 Paulo Freire, op. cit., p. 53

L'école n'est pas seule dans le processus de construction identitaire. La télévision est un facteur d'éducation important dont Pierre Bourdieu a démonté les mécanismes : « *La télévision a une sorte de monopole de fait sur la formation des cerveaux d'une partie très importante de la population* ». ²² On a des raisons de s'interroger sur ce monopole et ses effets sur l'individu. Dans la pratique, il s'agit d'une source d'informations continue allant au cœur de la famille, des relations individuelles et sociales. Les images transmises servent souvent de modèles sociaux aux masses et les publicitaires, soldats dévoués à l'univers capitaliste, savent en tirer profit. En terme pédagogique, on peut déjà affirmer comme Dany-Robert Dufour, que la télévision constitue un « *véritable dressage précoce à la consommation* », ²³ usant de manipulations et d'« *invasions culturelles* » dont parle Paulo Freire pour une théorie de l'action antidialogique. Et c'est bien ce qui caractérise les atouts de l'éducation bancaire, réunis comme symboliquement dans ce média perfide. L'information prémâchée et les idées reçues envahissent l'univers symbolique du « *capital culturel* » de toute une population, se faisant le casier de dépôt d'un savoir orienté comme pour guider les consciences à stabiliser sa réflexion, ne plus penser par soi-même. Aucun accès à une conscience critique n'est visible dans ces sphères de l'Audimat, où « *c'est la logique du commercial qui s'impose aux productions culturelles* ». ²⁴ La télévision est un instrument de pouvoir caricaturant le modèle bancaire de l'éducation et, « *si un instrument aussi puissant que la télé s'orientait un tant soit peu vers une révolution symbolique (comme ont pu le faire jadis les peintres de la fin XIX^e en transcendant les pratiques picturales acquises), je vous assure qu'on s'empresserait de l'arrêter* ». ²⁵

22 Pierre Bourdieu, *Sur la télévision*, Paris, Raison d'agir éd. Liber, p. 17

23 Dany-Robert Dufour, op. cit.

24 Pierre Bourdieu, op. cit.

25 ibid.

La conscientisation

Avec la pédagogie des opprimés, Paulo Freire propose une éducation conscientisante, instaurant d'abord une relation dialogique réciproque entre l'éducateur et l'élève. L'éducateur s'identifie à ses élèves. Il s'agit d'apprendre ensemble, d'exercer sa conscience critique autour d'un même sujet où l'éducateur devra remiser son savoir sur ce que les élèves et leur vécu ajouteront à la réflexion. « *Les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde* », ²⁶ le but de cette éducation est d'atteindre une réflexion et une connaissance critiques du monde, de s'y voir et de se positionner : percevoir sa situation d'immersion pour commencer à « *se mettre en mouvement* ». Dans cet élan, Paulo Freire soutient l'idée que l'homme serait en mesure de dépasser la contradiction élève/éducateur pour transformer les rapports d'équité qui régissent le monde. C'est au fond une éducation révolutionnaire qui, pour ne pas qu'elle soit aliénante, doit être fondée sur une réflexion critique du monde où la situation de l'homme apparaîtrait comme une trajectoire à modifier, pareille à un défi.

26 Paulo Freire, op. cit., p. 63

Paulo Freire évoque l'importance de partir des actions des masses populaires, de leur champ de référence, comme sujet d'auto-analyse. C'est d'ailleurs en partant du champ sémiotique propre aux analphabètes, et des représentations communes, qu'il élabore des outils d'apprentissage critique de la langue. En expliquant ou, de façon plus exacte, en entrant en rapport avec les masses au sujet de leurs actions, c'est-à-dire en les révélant et en les mettant en débats, il dit permettre la découverte des réalités objectives, « *qui les mettent au défi et sur laquelle doit s'exercer leur action transformatrice* ». ²⁷ De cette façon, la pédagogie des opprimés restaure l'intersubjectivité créative et libératrice.

27 Paulo Freire, op. cit., p. 31

Bousculer les représentations sociales et ses contradictions, pour les dépasser, voilà qui sied fort bien aux pratiques artistiques contemporaines. Pareille aux groupes de travail des campagnes d'alphabétisation, l'intervention sociale d'une pratique artistique révèle une réflexion sur les éléments de la vie quotidienne (les « *thèmes-générateurs* »), les réinterprétant dans un dispositif plastique. L'échange et la relation dialogique permettent de croiser les subjectivités, approfondissant le signifiant comme le signifié, « *du fait, cette pratique éducative [artistique] crée un lien de cognition, le rôle de l'éducateur [artiste] conscientisant est de créer, avec les élèves [public], les conditions dans lesquelles la connaissance au niveau de la doxa pourra être remplacée par une connaissance véritable au niveau du logos* ». ²⁸ Il est vrai qu'une telle pratique artistique n'est en rien uniquement centrée sur un processus éducatif. Il ne s'agit pas d'enseignement ou d'apprentissage, mais il faut reconnaître que dans le fond, l'art contemporain participe à cet apprentissage plus global qui est la formation de l'individu et des consciences. Comme on a pu le voir avec Nathalie Heinich sur les effets de l'art contemporain, reposant sur le principe de « *déconstruction des codes mentaux* », ²⁹ on peut penser que toute interaction sociale déconstructive amène le sujet-public à se questionner puis se positionner. Les « *idées reçues* » ébranlées vont être réinterrogées, discutées, débattues dans certains cas. Cette reconstruction cognitive et objectivée des « *thèmes-générateurs* » soulignés par l'action artistique, constitue un « *décodage mental* » dialogique. L'événement et les éléments sociaux de l'œuvre vont être soumis à une relecture, ils apparaîtront dans leur signification dépassant l'univers quotidien de leur application. Ainsi, cette vue d'ensemble participe à une appréciation consciente de la réalité, c'est-à-dire, au recul nécessaire à la perception critique de sa propre situation au cœur des rouages sociaux et de la contradiction oppresseurs/opprimés - que je qualifierai de symbolique - dont parle Paulo Freire. Cette pratique artistique *libératrice* ne peut pas être construite sur le modèle exact des méthodes de Paulo Freire, car il ne s'agit pas d'alphabétisation ou d'apprentissage quelconque, mais nous verrons que les démarches d'approche de l'environnement et d'exploitation thématique montrent des similitudes quant à leur finalité éducative.

28 Paulo Freire, op. cit., p. 64

29 Nathalie Heinich, *L'art contemporain exposé aux rejets*, op. cit.

Ainsi, je reconnais dans la « *conscientisation* » un concept fondateur de ma démarche plastique d'intervention sociale, où l'objet ne serait pas de construire une esthétique de la relation pour l'élaboration de nouvelles formes plastiques, mais « *faire de la vie un niveau de réalité qui ne soit jamais totalement celui du quotidien* ». ³⁰ Pour de telles confrontations, je souhaite que l'œuvre se cons-

30 Pascal Nicolas-Le Strat, op. cit., p. 26

truisse dans la culture d'une subjectivité rendue indépendante, libérée des discours, des concepts et des structures mentales, et que les rencontres produites par l'œuvre soient des passerelles de dépassement individuel des « *situations limites* » de chaque individu. Au fond, je privilégie un art de l'effet, un art qui soit en mesure d'exister en tant qu'énergie transformatrice d'élévation de l'individu. D'où mon intérêt pour les pratiques pédagogiques de Paulo Freire, dont je ferais la description ci-dessous.

Le dialogue ou l'éducation conscientisante dialogique.

Le dialogue est l'essence de l'éducation comme pratique de la liberté. « *Seul le dialogue, qui implique une pensée critique, est capable aussi de créer. C'est lui qui établit la communication et, avec elle, la véritable éducation* ». ³¹ Dans la parole, nous dit P. Freire, s'exerce la rencontre de l'action et la réflexion : la praxis. C'est donc un lieu de création et de cognition. C'est au fond le matériau nécessaire à une éducation conscientisante dialogique, se jouant dans la relation entre un éducateur et un élève par l'intermédiaire du monde. Il s'agit de proposer au peuple sa situation comme un problème à résoudre qui le mette au défi. De là, un dialogue doit s'instaurer entre par exemple l'homme politique et le peuple afin de construire un programme d'action. Après l'art politique, et l'art éducatif, Paulo Freire nous présente la politique créative intersubjective. Instaurer un dialogue dans la recherche d'un programme d'action, c'est aussi investir « *l'univers thématique* » ou « *thématique significative* », nous dit l'auteur, comprenant l'ensemble des « *thèmes-générateurs* » du peuple.

31 Paulo Freire, op. cit., p. 77

Les « thèmes-générateurs »

Les hommes distinguent les différentes périodes de leur histoire en caractérisant les époques par des thèmes, traversés par des concepts, idées, valeurs, événements, etc. De la relation dialectique opposant chaque thème par son contraire, se construit l'univers thématique d'une époque et, plus précisément, d'un environnement faisant partie du monde. L'homme se construit donc sa « *pensée-langage* » dans la position critique qu'il prend vis-à-vis de cet univers. Ces thèmes sont dispersés en amont ou en aval des « *situations limites* », là où l'action des hommes se situe. C'est une frontière entre le moins et le plus, entre ceux qu'elle dessert et ceux qu'elle sert. En dépassant les « *situations limites* » issues de contradictions, l'homme poursuit la construction thématique d'une époque en réalisant « *l'œuvre humaine, à savoir la transformation permanente du monde pour la libération des hommes* ». ³²

32 *ibid.*, p. 88

Les « thèmes-générateurs » sont le lien cognitif de cette situation limite à dépasser. Ils peuvent se décliner d'abord de leur universalité (exemple : la libération) vers des thèmes plus proches d'un environnement, d'un cadre de vie, d'un lieu commun de réalisation sociale, où s'exerce aussi une tyrannie. Les hommes dans l'incapacité à capter leur « *situation limite* » montrent à quel point leur immersion déshumanisante caractéristique de leur situation d'opprimé rend absente leur compréhension critique du monde. « *Il s'agit de présenter*

aux individus les dimensions significatives de leur situation de façon qu'ils puissent, par une analyse critique, découvrir les interactions entre les éléments de cette situation. »³³

33 *ibid.*, p. 91

Cette recherche des « thèmes-générateurs », d'après le pédagogue révolutionnaire, se déroulera en plusieurs étapes, favorisant le va-et-vient de l'objectivité à la subjectivité d'une situation concrète et, de surcroît, une découverte critique du monde. La perception critique de la réalité est animatrice de sa transformation. « Rechercher le "thème-générateur", c'est étudier la pensée des hommes en rapport avec le réel, c'est étudier leur action sur le réel, leur praxis. »³⁴

34 *ibid.*, p. 93

Application de la méthode pédagogique

L'opération n'est pas formellement stricte et doit être « une opération sympathique, au sens étymologique du terme. C'est-à-dire qu'elle doit s'effectuer dans la communication, dans la perception en commun d'une réalité ». ³⁵

35 *ibid.*, p. 96

Dans un tel dispositif éducatif, l'individu, partant d'un état d'immersion totale, passe par une réflexion critique de la situation, un *désembrouillage* de la réalité objectivée et *problématisée*, puis atteint un état d'émergence. De son insertion dans une réalité, s'ensuit une prise de conscience active de la situation en tant que sujet transformateur de cette réalité. Il s'agit en fait d'une campagne d'éducation construite sur six phases.

1 - Des *chercheurs* investissent l'espace de l'environnement social où vit la population visée, afin d'en saisir les éléments réels pouvant être révélateurs des thèmes qu'il faudra élucider. Cette approche interactionniste permet d'atteindre la *conscience réelle* des peuples. Les différents compte-rendus sont discutés lors de séminaires, composés des chercheurs, spécialistes et représentants du peuple. Il s'agit de décoder et d'objectiver une première fois les éléments rapportés par les chercheurs.

2 - Un premier codage (mis en figuration visuelle) de ces thèmes extraits est réalisé, faisant apparaître les contradictions des différentes situations évoquées, encourageant les gens *submergés* dans la culture du silence à *émerger* comme créateurs conscients de leur propre culture.

3 - Des « *cercles de recherche thématique* » sont organisés pour décoder les images du tableau, dans le dialogue de groupe. Ils sont composés des habitants, d'un des représentants du peuple, de l'éducateur, des chercheurs, d'un sociologue, d'un psychologue et d'observateurs. Chacun peut intervenir pour apporter sa contribution aux échanges, tout en gardant l'essentiel de tous les propos tenus durant les séances. Pour objectiver la recherche avec l'ensemble de la population, plusieurs cercles sont organisés en différents endroits.

4 - Les notes et les enregistrements sont repris pour en extraire, inventorier et classer par spécialités, les *thèmes-générateurs* développés. Chaque thème est réduit à sa vision plus globale, enrichi par les différents apports suggérés par les spécialistes. Si nécessaire, des thèmes sont rajoutés par les éducateurs,

faisant apparaître des relations ou faisant comprendre des liens entre les situations.

5 - Avec ces matériaux, la préparation du programme éducatif a lieu, les thèmes sont codés sous la forme de matériel didactique (photos, enregistrements, textes, journaux...).

6 - Ainsi peut débiter la campagne éducative, par la présentation du programme et les discussions/débats autour du matériel : c'est la prise de conscience des réalités suggérées.

Le programme repose sur les attentes du peuple et sur les besoins fondamentaux, non pas exprimés à la simple demande, mais compris et réalisés lors de leur recherche. L'éducation conscientisante a ainsi débuté et opéré des changements dès la participation de tous à la recherche des « *thèmes-générateurs* ».

Mise en lien avec une méthode d'approche artistique sociale

Comme je le dis plus haut, la méthode de Paulo Freire n'est pas applicable pour une démarche artistique car justement, avant d'avoir des attraits pédagogiques « *conscientisants* », la pratique artistique sociale est avant tout une démarche plastique, dans le cadre des propos des chapitres précédents. Cependant il n'est pas impossible d'en faire un parallèle, ce que je vais tenter à présent.

Dans un premier temps, le travail de recherche des « *thèmes-générateurs* » ou de « *l'univers vocabulaire* », correspond au travail d'approche de l'environnement social, économique et culturel. Il s'agit pour le plasticien de connaître le territoire dans lequel il devra développer sa pratique. La connaissance du public et les phénomènes de la vie quotidienne sont autant d'éléments sociaux qui aideront à formuler des constats, puis les contours d'une action envisageable. Remis dans un cadre plus global, distancé d'une problématique uniquement locale, ces éléments sont autant de thèmes pouvant construire une œuvre, mais aussi servir de liens cognitifs d'une situation sociale à révéler. Les choix de ces thèmes par le plasticien vont s'exercer sur leur intérêt symbolique (ce qui touche aux représentations, à la culture), leur intérêt social (en fonction des caractéristiques locales, des situations problématiques, des enjeux) et leur intérêt critique (pour l'éclosion d'un débat « *conscientisant* » dans l'univers des représentations sociales). Il est vrai que dans une telle entreprise, le public ne participe pas, ou très peu, à cette recherche thématique, ce qui n'est pas le cas dans la méthode de Paulo Freire. Or, je ne puis dire qu'il soit impossible d'inventer un dispositif artistique d'interactions sociales permettant d'impliquer le public à la construction conceptuelle de l'action artistique sociale. Pourquoi ne pas transposer ces « *cercles de recherche thématiques* » dans les lieux de l'art contemporain ?

La mise en place des cercles de travail où chaque thème est codé et décodé pour en extraire son signifiant et son signifié contextualisés, se retrouve dans la participation du public. Le dispositif artistique s'articule autour du croisement

des subjectivités, impliquant le public visé dans une co-création active. Il s'agit de construire des formes et du sens avec le matériel *pédagogique* constituant les outils de réalisation du processus artistique. L'action pédagogique s'articule entre l'interaction que produit l'œuvre dans l'espace social (étonnements, réactions, déceptions...) et la réflexion issue de la praxis d'implication du spectateur/public dans une œuvre mesurée à son environnement social. Les dimensions cognitives de l'œuvre sont donc élaborées en amont d'un travail de réflexion fusionnant théories, expériences précédentes et idéaux. Les dimensions matérielles et humaines sont relatives à la connaissance du territoire dans lequel l'œuvre se réalisera.

« La pédagogie sociale »

Il est vrai que la collaboration relative au travail présenté dans ce mémoire, avec l'association G.P.A.S., a été rendue possible grâce à un rapprochement sensible entre une démarche pédagogique sociale et une démarche artistique. Le travail de recherche théorique que mène cette association interroge des valeurs qui nécessairement impliquent une vision de l'action éducative et pédagogique en interaction avec le milieu social qu'elle touche. Cette approche rejoint les pratiques artistiques qui, de même, développent des actions de collaboration du public, confondues dans la vie sociale. Ce qui rapprocherait les deux démarches, selon moi, serait la volonté d'intervenir sur un public, non pas dans une démarche d'*enseignant* détenteur de savoir absolu, mais plutôt de *consultant*³⁶ en vue d'une négociation critique de la réalité. Il me paraît important alors de définir, d'après les éléments théoriques du G.P.A.S., ce en quoi la *pédagogie sociale* fait écho aux pratiques artistiques sociales, en apportant un peu de contenu sur cette notion.

36 Pour rejoindre l'idée de François Deck sur l'artiste consultant.
in *EspacesTemps*, op.cit.

La pédagogie sociale se construit par opposition aux pédagogies *idéologiques*. Daniel Cueff et Françoise Caugant³⁷ ont déterminé, dans une analyse méticuleuse des différents courants pédagogiques, les caractéristiques principales qui fondent les pédagogies nouvelles et traditionnelles, incarnant selon leur propos une figure de la pédagogie idéologique, « en ce qu'elles s'appuient sur un système cohérent de pensée, qui donne une explication philosophique de faits réels, observable par tous, dont les conséquences essentielles de nier le rapport existant entre l'homme vivant en société et l'élaboration des avoirs et des valeurs ». ³⁸ La pédagogie traditionnelle part du principe que l'enfant est mauvais de nature, ne possédant aucune protection intellectuelle et présentant un terrain propice aux influences néfastes. Il faut donc l'éduquer par des moyens d'encadrement qui lui apporteront le savoir et l'élèveront au statut d'homme civilisé. Ainsi, les structures d'éducatrices élaborent des outils répressifs, de réglementation, d'évaluation et de classement. Elles favorisent un contrôle social permanent. Nous sommes proche de l'*éducation bancaire* de Paulo Freire, ajoutant à cela qu'il faut contraindre l'enfant pour l'éduquer. Les compétences sociales de l'enfant ne sont pas intégrées dans le cadre scolaire, ce qui provoque le problème de l'échec des enfants dont le capital culturel ne correspond pas à celui de l'enseignant. Bourdieu explique comment l'école reproduit la structure de l'espace social, en maintenant « l'ordre

37 in *Pédagogie sociale* n° 1, 1998

38 *ibid.*, p. 19

préexistant, c'est-à-dire l'écart entre les élèves dotés de quantités inégales de capital culturel ». ³⁹ Ainsi, la pédagogie traditionnelle, que l'on retrouve souvent dans le système scolaire actuel, agit de façon excluante pour les enfants issus de milieux défavorisés, qui voient leur expérience de la vie invalidée, voir reconnue comme handicapante. Les principes des pédagogies nouvelles expriment l'idée inverse, qui consiste à penser que c'est le système qui corrompt l'enfant. Ce dernier est donc protégé de la société, isolé de son milieu social, où des éducateurs tentent de mettre en place des apprentissages adaptés et conciliants. Les points d'intérêts sont portés sur le rythme de l'enfant, son libre arbitre, l'autogestion de l'établissement, mais toujours en rupture avec les références sociales qui continuent pourtant à guider ses choix, son imagination, ses représentations. Or, il s'avère que « l'enfant ne peut pas se développer hors du social » ⁴⁰ et que, là aussi, les pédagogies nouvelles font rupture entre l'éducatif et le social.

39 Pierre Bourdieu, *Raisons pratiques*, op. cit., p. 40

40 Daniel Cueff et Françoise Caugant, op. cit.

La globalité de la pédagogie sociale relève d'une étude poussée de l'individu, sur le plan sociologique, psychologique et méthodologique, dont l'un des traits est de « conduire l'enfant à situer le savoir comme conséquence d'une activité sociale et humaine ». ⁴¹ Le propos ici est de relier pédagogie sociale et pratiques artistiques sociales dans le cadre de leurs finalités éducatives. L'individu, et notamment l'enfant, s'environne de conditions d'existence liées à son milieu social. Dans cette structure de l'individu où se construisent les habitus et les représentations sociales, l'action pédagogique et l'action artistique se croisent sur les points de conjoncture qui seront repérés pour transformer les conditions d'existence. L'intervention doit alors se baser au niveau de ces habitus afin de poser un acte réutilisant les éléments sociologiques *prélevés*. La mise en scène des savoirs individuels (pratiques de l'espace par exemple) confrontée aux échos de ce qu'elle révèle dans l'espace social, favorise la rationalisation critique de l'événement, transformant ainsi les conditions d'existence. Il n'est pas dit que l'œuvre, en tant que conjoncture, se confonde avec une action de pédagogie sociale, car les moyens et les champs opératoires sont bien spécifiques à chacun des domaines. Quand l'art s'emploie à mettre en critique certaines réalités sociales pour les transformer, il est peu probable de constater les effets de ce changement que l'œuvre n'engendrera jamais (contrairement aux résultats qu'engendrent les campagnes pédagogiques d'alphabétisation par exemple ou de préventions divers). Car, comme le dit Catherine Grout, « nous le savons bien, ne voient que ceux qui veulent bien voir. Le monde de l'art, qui est plus ou moins clos sur lui-même, a fort peu d'influence sur les phénomènes de société que les œuvres prétendent parfois traiter, voire dénoncer ». ⁴² L'art exerce sa pratique en tache de fond, comme un ronronnement participant à un tout, ciblant par-ci par-là des questionnements que la société ne peut plus ensuite ne pas voir. C'est un paradoxe finalement de confondre l'art et la vie, dont les étendues dépassent les représentations concrètes de la réalité. Ceci dit, l'art en tant qu'événement artistique social collabore très bien dans le cadre d'un processus éducatif dans un espace social ciblé. Il est en ce sens un outil d'intervention sociale, non pas comme instrument pédagogique, mais comme agitateur interactionniste. Les processus de co-création par la collaboration du public à l'œuvre deviennent aussi l'objet d'une investigation sociale par les pédagogues. Les effets

41 *ibid.*, p. 39

42 in *EspacesTemps*, op. cit., p. 27

engendrés par l'interaction de l'œuvre dans l'espace social, participent à la mise en lumière des subjectivités pour une ouverture aux débats spontanés. De cette richesse s'élève une prise de conscience critique de l'environnement dans lequel l'individu évolue.

Une expérience de l'art : le public « spectateur ».

De la phrase désormais célèbre de Duchamp – « *C'est le regardeur qui fait le tableau* » – aux « *Monoclom's* » de Joël Hubaut, s'étend une réflexion essentielle qui se raccroche au développement de l'art durant le vingtième siècle. Quel rôle joue le spectateur dans l'œuvre, quelle est cette relation dont l'art se nourrit ? L'art produit des échanges quand il incise l'ordinaire, le quotidien. Son apparition fonctionne comme un déclencheur cognitif faisant naître du langage désindividualisé, du langage commun. Un grand nombre de chercheurs se sont intéressés à ce phénomène et l'ont expliqué par des points de vue différents, des théories et des applications de cette mutation de l'objet plastique. Non seulement l'œuvre intervient socialement dans la vie, mais la forme qu'elle travaille traverse la sphère des connexions humaines, des mécanismes de communications, des réseaux humains, des interactions et des relations sociales. Ces expériences reposent la question du positionnement de l'artiste et de son œuvre, par rapport au spectateur dont le rôle et l'action déterminent l'existence de l'œuvre. L'artiste est un opérateur de concepts créant une liaison productive entre lui et le spectateur, élargissant une esthétique de l'art beaucoup plus engagée dans un rapport d'action envers la société. Si « *l'art semble procéder de la réalité du groupe social et pratiquer en vue de son renforcement* »,⁴³ il trouve dans le groupe une matière qui en fonde ses concepts.

43 Tudor Vianu, op. cit., p. 211

Le projet des « allées et venues » qui résulte d'une pratique artistique sociale, interroge la présence du public en tant qu'acteur, au delà d'une expérience pédagogique. Quand bien même l'œuvre fréquente le public pour proposer des axes de réflexions, elle se construit avant tout grâce à une participation préalablement négociée, puis interprétée dans un processus de production de l'art. Je propose d'en analyser les différents concepts qui orientent actuellement les recherches sur l'art contemporain.

De la participation à l'intersubjectivité

Les recherches artistiques d'Allan Kaprow ont placé l'œuvre d'art au sein des réalités de la vie, d'où la nécessité d'observer l'environnement social mais aussi d'en interpréter les mécanismes. Son intérêt pour les représentations communes véhiculées par les médias, pousse l'artiste à jouer de l'art comme interaction. Ainsi, selon lui, l'art tente de transformer le vécu dans une recherche de l'esthétique de l'expérience. En intervenant sur la vie quotidienne il met en évidence la notion de participation du public sur l'œuvre expérimentée, comme une activation des subjectivités. La participation, écrit-il, « *invite le participant à faire un choix. [...] En choisissant de participer, on peut choisir de modifier l'œuvre – son objet, son sujet, son sens. En choisissant de ne pas participer, on a au moins*

agit consciemment. Dans chaque cas de figure, il y a eu action ». ⁴⁴ L'objet d'art est alors désacralisé et invite le spectateur à faire partie de son histoire en se l'appropriant. Cette appropriation nous porte à penser que l'œuvre serait un processus inachevé dont la forme finale relèverait d'une mise à disposition des subjectivités. Des « *Appels d'offres* » de Gilles Mahé aux « *Tentations implicites* » de Félix Gonzales-Torres, la participation du spectateur-public enlève à l'artiste le privilège du contrôle de l'évolution de son œuvre. Il est mis à l'écart d'une relation intime permettant au spectateur d'exister face à l'œuvre, renvoyé à son comportement social.

C'est à travers les idées de mouvement, de transformation et de mutation que Pascal Nicolas-Le Strat analyse les différents stratagèmes et attitudes sociales des pratiques artistiques et intellectuelles. Sociologue engagé, il s'intéresse aux expérimentations sociocritiques et participe à de nombreux débats et rencontres sur la question de l'art dans la société. Il constate que, d'une attitude artistique à un travail de production de savoir, les processus sortent des cadres, impliquant les publics dans des expériences vivantes. Il parle ainsi de « *mobilités intempestives* » qui « *introduisent une ouverture et une subversion dans des domaines où le jugement se résume trop souvent à la défense d'un existant ou d'un acquis* ». ⁴⁵ Tout comme Kaprow, il pense que l'artiste agit sur la société en « *spécialiste* » de l'interaction ⁴⁶. Bien que l'interaction sociale soit le propre de tout individu au même moment, l'artiste est porteur et responsable d'une proposition artistique provocatrice d'interactions. Il est alors l'auteur de sa création co-créative, dépouillé de ses modalités, écarté entre son œuvre et les interactions dont elles dépendent : « *Ce qui échappe à l'artiste ce sont justement les conditions même de la production de son art et qu'il n'est artiste qu'en amont de son art* ». ⁴⁷ Pour donner un terme à ses pratiques artistiques qu'il perçoit comme une « *mutation* », Nicolas-Le Strat parle d'une « *transaction intersubjective* ». L'idée de l'œuvre est l'objet de négociation avec le public. De l'interaction de cette intervention productrice de langage et de dialogue, s'expriment diverses subjectivités, comme autant d'imprévus, de « *variables sociales* » dans lesquels l'artiste construit, échange et élargit sa proposition. Je parlerais alors d'une action artistique sociale, dans le sens où celle-ci fait naître, aux interstices sociaux, des espaces de construction collectifs et autonomes, des univers relationnels parallèles et subversifs, des laboratoires politiques, et d'ajouter « *c'est en ce sens que l'on peut dire que la médiation est le propre de l'art et qu'elle en élargit sa proposition car elle contribue, en particulier, à faire du public de l'art un partenaire en propre de création. [...] L'art s'élargit et se réalise à partir et à travers toute une économie intersubjective* ». ⁴⁸

Plus soucieux d'intégrer des pratiques artistiques nouvelles dans une histoire où se mettent bout à bout des avant-gardes et leur patronyme de critique, Nicolas Bourriaud développe l'idée d'une « *esthétique relationnelle* » attachée à « *la sphère des relations humaines comme lieu de l'œuvre d'art* ». ⁴⁹ Lui aussi, dans une difficulté actuelle à percevoir l'art contemporain, souvent orné du qualificatif d'élitiste ou inaccessible, constate les effets productifs qui émanent de la relation art et société. Sous l'égide du spectre de Guy Debord planant, il fait entendre ce que la « *société des figurants* » crée comme espace marchand où les relations

44 Allan Kaprow, *L'art et la vie confondus*, Paris, éd. CGP, 1996, p. 20/21

45 Pascal Nicolas-Le Strat, op. cit., p. 12

46 À ce propos, Jeff Kelley, dans l'introduction de *L'art et la vie confondue* (op. cit., p. 20/21), nous dit : « *En définissant l'art comme expérience, Dewey a cherché à localiser les sources de l'esthétiques dans la vie quotidienne. En définissant l'expérience comme participation, Kaprow a poussé la philosophie de Dewey [...] dans un contexte expérimental d'interaction sociale et psychologique où les conséquences sont imprévisibles.* »

47 Pascal Nicolas-Le Strat, op. cit., p. 21

48 Pascal Nicolas-Le Strat, op. cit., p. 23

49 Nicolas Bourriaud, *Esthétique relationnelle*, Paris, Les Presses du réel, 1998, p. 46

interhumaines standardisées engendrent l'existence du lien social traité comme une marchandise.⁵⁰ Les réalisations critiques d'un constat aussi foudroyant interpellent alors la fonction d'un art interactif, convivial et relationnel. La forme artistique s'étend dans une relation avec le spectateur où s'inventent les conditions d'un espace d'échanges produisant des « *moments de socialité* »⁵¹. De cette analyse, exemplifiée au travers des œuvres de Rikrit Tiravanija ou Félix Gonzales-Torres, ressort une fois de plus le caractère pédagogique réciproque de l'art, dans une collaboration factuelle et cognitive. Dès lors qu'une œuvre s'expérimente et existe dans la rencontre et l'échange, elle développe un univers de subjectivités distinctes par où se réalise un espace social parallèle, où d'autres rapports sont désormais possibles. L'intersubjectivité et l'interaction, nous dit Bourriaud, sont le point de départ et l'aboutissement de l'œuvre ; rien de très nouveau, au fond, si ce n'est qu'ils deviennent des outils plus abstraits, des matériaux façonnables. L'art s'octroie la possibilité d'agir dans le hiatus des jours ordinaires, il « *se recentre sur l'entre-deux et l'entremise. Son horizon se fixe sur la multiplicité des rapports qu'il est susceptible de nouer et des transactions dans laquelle il s'engage* ». ⁵²

La démarche d'une pratique artistique sociale, dont je tente de révéler la substance, s'inscrit dans le cadre d'une culture de la différence et de l'imprévisible. Arrêtons-nous un instant sur cette fameuse notion qu'est l'*écologie* de Félix Guattari. Les idéaux qui gouvernent sa pensée s'ancrent dans une inquiétude globale de l'évolution du monde et les dangers d'un « *microfascisme [qui] prolifère dans les pores de nos sociétés* ». ⁵³ Selon lui, la coordination de trois écologies, environnementale, sociale et mentale, permettrait un croisement des problématiques par la promotion quotidienne des subjectivités et de leur distinction, une culture de la singularité contre le nivellement de l'individu. Tandis que la subjectivité est aliénée par les enjeux du profit et du pouvoir, Guattari montre dans sa théorie les moyens de transformer les « *pratiques sociales* », les perceptions de l'environnement et la conscience de l'action individuelle productive de changement. Pour cela, il insiste sur la notion d'une multitude collective, de la confrontation, la dérive, l'inconscient, l'irrationnel, etc. « *Plutôt que des rapports d'opposition, il s'agit de forger des enlacements polyphoniques entre l'individu et le social. Toute une musique subjective reste ainsi à inventer* ». ⁵⁴ Nicolas Bourriaud dit à ce propos que l'art n'est intéressant que lorsqu'il est un « *opérateur de bifurcation dans la subjectivité* »⁵⁵ Quand l'art produit des subjectivités, nous dit-il, il est en même temps un terrain d'expérience et d'instabilité divulgateur de cette « *aura déceptive* » de l'art contemporain. Il laisse à penser que l'esthétique relationnelle participe d'une certaine manière à cet élargissement écologiste dont Pascal Nicolas-Le Strat évoque aussi les concepts. Pour lui l'art propose des rendez-vous au croisement de l'écologie comme un exil pour le sujet, le spectateur, un exil « *hors de la condition que lui alloue le marché ou lui attribue les institutions* ». ⁵⁶ Au fond, c'est un voyage sur soi-même par rapport aux autres, qui interroge les conditions d'existence des individus. La libération de l'emprise aliénante du cadre de nos représentations manipulées par la loi du marché, se situe dans des interstices sociaux, construits par un apport collectif de perceptions différentes du monde et des micro-pratiques ordinaires propres

50 « *L'ennemi qu'il nous faut combattre en priorité s'incarne dans une forme sociale : c'est la généralisation des rapports fournisseur/client à tous les niveaux de la vie humaine, du travail au lieu d'habitation en passant par l'ensemble des contrats tacites qui déterminent notre existence privée.* » *ibid.*, p. 87

51 *Socialité* pourrait s'entendre aussi comme *sociabilité*.

52 Pascal Nicolas-Le Strat, *op. cit.*, p. 24

53 Félix Guattari, *Pour une refondation des pratiques sociales*, in *Le Monde diplomatique*, octobre 1992

54 *ibid.*

55 Nicolas Bourriaud, *op. cit.*, p. 103

56 *ibid.*, p. 27

à chacun. Guattari nous pousse à voir dans cette agencement une « *puissance d'agir* » pour « *penser et construire ses rapports au monde, à l'altérité, au temps* ». ⁵⁷ Il est rare de sentir autant de poésie portée par une théorie de comportement et de lecture de la société (occidentale). L'art semble être le domaine d'activité le plus proche de cette conception philosophique du monde où s'entrecroisent la synthèse d'une histoire, d'un vécu et d'une pratique de la réalité. L'écosophie fonde les principes de base d'une action artistique lorsqu'elle tente de s'incruster dans le social, ouvrir des chambres *gargantuesques*, comme les transgressions qui manquent à l'épanouissement de l'individu. L'élaboration d'espaces d'épanouissement subversifs accompagne aussi la démarche pédagogique d'une œuvre artistique sociale dans le sens où elle aide, de manière conscientisante, à la « *refondation des pratiques sociales* ».

57, in *Le Monde diplomatique*, op.cit.

Les relations publiques de l'art

Christian Ruby souligne l'importance du spectateur dans une conception des arts, en tant qu'objet réalisé. Il met en avant l'idée qu'à la confrontation œuvre/spectateurs s'enclenche une série d'exercice qui codifient la formation du spectateur au regard de l'œuvre, faisant naître « *un désir de voir* » ⁵⁸ Il applique alors à l'objet de l'art « *des métaphores éducatives* » lui conférant un caractère pédagogique de sociabilité.

58 Christian Ruby (philosophe), *Esthétique des interférences*, in *EspacesTemps*, op. cit., p. 12

À l'inverse de David Desbond qui affirme que « *dès que le spectateur se prend pour un spectateur, il devient passif* », ⁵⁹ Christian ruby nous dit que la sensibilité du spectateur est active dans le sens où celui-ci se concentre sur « *les manières de voir* ». Ces pratiques sont issues de comportements conformes aux codes de l'engagement du spectateur vis-à-vis de l'œuvre : l'attitude physique face à l'œuvre, l'investissement, l'enivrement, le commentaire. J'ajouterai que ces conformités de réception de l'œuvre d'art ne sont pas sans nous rappeler les « *mises en scène de la vie quotidienne* » ⁶⁰ s'appliquant à donner un sens à l'interaction (spectateur, œuvres, autres spectateurs) en adéquation avec les lieux et l'image de soi. Cette façon de lire une œuvre est à la fois repères esthétiques, mais aussi appartenance à l'ordre social qui régit les interactions. De même que l'image dont l'on coiffe la façade de nos représentations, dans le sens mise en scène, est induite par le groupe de référence : « *le moi s'édifie dans le miroir que les autres me tendent et où je déchiffre, à chaque moment, une image évaluative* ». ⁶¹ Ces exercices dont nous parle Ruby sont comme une prise de rôle du spectateur pour un affichage d'une compréhension de l'ordre des choses.

59 David Desbond (photographe), *Le spectateur saisi par la photographie*, in *EspacesTemps*, op. cit., p. 23

60 Erving Goffman, op. cit.

61 Jean-Manuel De Queiroz et Marek Ziolkowski, op. cit., p. 17

Celui-ci poursuit sa réflexion en affirmant que l'art contemporain, dans son aspect *deceptif*, entretient une « *double violence* » vis-à-vis du positionnement sensible du spectateur. Il remet en jeu une « *éducation esthétique* » jamais vraiment acquise et constamment périmée. C'est l'œuvre « *désesthétisée* » ou *ré-esthétisée* continuellement qui refaçonne les repères du spectateur. Son dispositif sensible génère alors une nécessité communicative : c'est la « *pulsion d'échange* » par laquelle l'œuvre s'exprime.

Cette idée est pour moi un point fondamental de l'art d'où s'extrait le caractère éducatif de l'œuvre contemporaine. Dans le cadre de sa représentation *contextuelle*, elle favorise le débat social, la discussion entre spectateurs, qui aboutissent sur une recherche de sens ou plutôt sur la construction de son interprétation collective et la place qu'elle prend dans l'espace social. On assiste à une mise à l'écart d'un comportement individuel, que l'on peut qualifier d'élitiste, où l'œuvre prend tout son sens dans la société et les échanges qu'elle crée. Selon Ruby, ces œuvres transforment les « *exercices* » d'appropriation par le spectateur, en l'obligeant à être attentif aux discussions, débats, etc. « *C'est ce qui est appelé ici à la mise en avant de la "pulsion d'échange", complémentaire, au demeurant, des changements déjà constatés dans les modes de "création" contemporains : réflexions collectives, implications d'acteurs transversaux dans les œuvres, œuvres qui participent de projets globaux d'aménagement (de lieux, d'espaces urbains...)* ». ⁶²

62 Christian Ruby, op. cit., p. 19

Dans une publication récente, Paul Ardenne traite justement des pratiques artistiques ne s'inscrivant pas dans la logique picturale traditionnelle, ni même dans la logique de la représentation. ⁶³ Il s'agit, d'après les mots de l'auteur, de la présentation plutôt que de la représentation. Paul Ardenne se propose de parler d'une histoire de l'art qui présenterait des artistes intervenant dans une position de « *co-présence* » à la réalité. Il cite alors beaucoup d'exemples qui montrent une diversité dans les formes et présentations que prend cet art : *Le baiser* d'Orlan, *Les filatures* d'Acconci, les *Bennes à ordures* de Gordon-Matta Clark, le collectif Akénaton, etc. L'artiste exprime des « *pulsions réalistes* » dans un besoin de raconter la réalité telle qu'elle est, et devient aussi un acteur impliqué dans le réel, en interaction avec celui-ci : « *l'art contextuel* » qui projette l'artiste dans « *la substance des choses* ».

63 France culture 25 juin 2002, *La suite dans les idées*, Paul Ardenne et Edouard Boyer. Paul Ardenne, *Un art contextuel*, Paris, éd. Flammarion 2002

Cette idée ajoute à l'existence de l'art sa capacité à créer de l'événement, non pas comme spectacle, mais comme produit réactif. Comment ? Comme le dit Paul Ardenne, en intervenant dans la réalité, en jouant avec les formes d'un ordre établi. Ce type de démarche favorise le débat, la discussion car elle crée des interrogations qui ont comme fondement, à mon avis, les interrogations profondes de tout un chacun. Prenons l'exemple donné par Paul Ardenne, à propos de l'œuvre de Sanja Ivekovic, en 1999 : l'artiste remplace la femme en or du Luxembourg par sa copie conforme enceinte. Cette intervention, pour la commenter à mon tour, est un sous-entendu de ce que l'artiste pense quand il la réalise, son message en quelque sorte. Sauf que personne n'en sait vraiment rien et convoque alors, en guise de vérité provisoire, ses propres interrogations projetées sur l'idée d'une « *mentalité* » que l'on se fait de l'œuvre. L'analyse et la compréhension que le public se fait d'une œuvre, et d'une intervention quelle qu'elle soit dans l'espace public et social, dépendent donc de son propre parcours personnel, de ses « *habitus* » qui fondent ses représentations au monde. Ainsi, nous apprenons que cette intervention artistique a provoqué un tollé chez, entre autres, les féministes, nationalistes, traditionalistes, etc. Il est vrai que l'artiste choisit d'intervenir dans le contexte du collectif symbolique, s'assurant du coup la surprise, l'effet social et le « *rejet* » de l'œuvre en guise de réaction. Ardenne relève que la principale préoccupation de l'artiste, si on reprend

l'idée d'un « *art contextuel* », est d'énerver, d'activer, de provoquer, « *d'interagir dans l'espace social en déclenchant des tempêtes d'interrogations sociales* ». ⁶⁴ C'est l'aspect subversif qui colle aux actions artistiques contemporaines et notamment, je le crois, aux actions artistiques sociales. Il y a un glissement de la représentation formelle de l'art vers la mise en évidence de ses effets sur la société. Les infimes traces laissées à son passage montrent que l'art n'est pas pour être vu, mais pour intervenir, agir, bousculer. C'est comme façonner la mémoire collective dans l'expérience du réel, et non façonner l'espace physique dans l'expérience du mémorable, du *muséologisme*.

64 Propos de Paul Ardenne sur France culture.

La relativité des publics

Afin de remettre ces propos dans le contexte de l'art contemporain, j'ai choisi d'analyser une œuvre de Sliman Rais : *Les cabines de séduction* ⁶⁵. Sa démarche s'inscrit entre la collaboration du public, sa participation et les us des capacités d'interprétation. Nul besoin de se munir de connaissance préalable sur l'art contemporain pour profiter de l'œuvre lorsqu'elle accompagne les réflexions et offre cet espace de recul et d'apaisement sur des sujets récurrents. Sliman Rais centralise son travail sur une idée de la relation entre l'œuvre, le public et l'artiste. Ses dispositifs permettent de questionner ce rapport qui s'exerce, en rejetant l'esprit de consommation souvent adopté par le public dans les différentes manifestations d'art contemporain. Comment ? En plaçant le spectateur au centre du dispositif et en relation directe avec l'artiste et ses collaborateurs. En effet, on discerne plusieurs types de publics face à l'œuvre, c'est ce que j'appellerai la relativité des publics : on trouve le public spectateur, observateur, témoin, participateur, collaborateur, réalisateur, ou encore tout à la fois. L'artiste est en mesure de choisir son public, en mettant au point le système relationnel comme déclencheur de comportement. L'art crée un public, que Tudor Vianu analyse comme un regroupement humain « *rendu solidaire par certaines aspirations esthétiques* ». ⁶⁶ En ce qui concerne *Les cabines de séduction*, je distinguerai trois types de publics, en tant qu'individus autres que l'artiste, mais avec lesquels l'œuvre interagit : d'abord, les spectateurs qui pénétreront dans les cabines ; ensuite, les personnes filmées articulant la réplique de Jean Gabin ; puis les détenus de prison avec qui le travail sur la notion de séduction a été engagé pour aboutir à l'enregistrement de leurs voix en doublage.

65 *Cabines de séduction*, Lyon, 2000.
<http://www.art-to-date.com/ActeursArt/Artistes/SlimaneRais/showfr.htm>

66 Tudor Vianu, op.cit.

Les détenus ont, à mon sens, une place privilégiée dans l'éthique de l'œuvre, dans le langage et le message du geste artistique. Ils sont les collaborateurs exclusifs d'un travail où s'entrechoquent les notions de privé et de public, d'extérieur et d'intérieur, de dedans et de dehors, de l'intime et du collectif. C'est dans ce bouillon d'interrogations que l'idée fragile de la séduction est évoquée, amorçant de fait une réflexion sur ce qu'elle implique dans l'univers carcéral, ouverture sur d'autres perceptions de ce mot noyé dans un espace plein à craquer, superficiel et gâté. Séduire, pour un prisonnier, c'est en rêver peut-être : propulser ses émotions séductrices par-delà les grillages, par-delà les années et, pire encore, par-delà les marques indélébiles du bannissement social. Comment est-il possible de séduire lorsque l'on est reclus dans un exil perpétuel, un uni-

vers parallèle où l'on n'appartient plus au monde que l'on veut séduire, où seule persiste une enveloppe anonyme. Voilà peut-être une réalité qui se dégage de l'œuvre et qui redonne à la séduction son pouvoir immense d'établir un dialogue entre deux mondes, deux êtres trop différents. Que dire alors du doublage ? Seules les voix nous parviennent de cet univers exclus, la séduction passera par le timbre, le souffle, le silence... Mais pas seulement.

Les personnes filmées en play-back nous redonnent le support visuel de ces voix. Une image différente, dont je ne parlerai pas en termes plastiques puisque je n'ai pas vu l'intérieur des cabines. Elles aussi ont collaboré à l'œuvre, de façon spontanée et volontaire, sincère aussi. Leur contribution offre une dialectique télépathique. Qui parle ? J'imagine le sentiment qu'aurait le spectateur d'entendre non pas ce que la personne dit, mais ce qu'elle pense. Cet effet étrange rappelle alors peut-être que nous appartenons tous à une communauté d'individus et que *Les cabines de séduction* rendent possible la vision de ce qui nous unit, ce lien immatériel, qui nous rend très proches dans nos sentiments et pourtant très éloignés dans notre individualité.

Quant au premier public, le spectateur dans la cabine, il se trouve témoin de cette manipulation humaine, procédé scientifique qui consiste à unir des consciences éloignées. En sera-t-il séduit ? À lui de se positionner comme il le veut, car ce spectacle ne lui permet pas d'interagir directement sur l'œuvre, mais seulement d'en répercuter l'écho dans le milieu social où il vit. Ainsi la parole de séduction des détenus saura s'échapper vers la liberté des sentiments, des émotions étroites de l'humanité.

Observons à présent deux points de l'œuvre, points qui selon moi en fondent le dispositif : d'abord son aspect pédagogique, puis sociologique. Il y a tout lieu de s'interroger sur les méthodes de l'artiste, d'approche et de sollicitation du public. L'œuvre et son concept ne sont pas que prétexte. Ils sont aussi support de travail pour créer de l'échange, du lien social. Quand on songe à l'engagement et à l'implication nécessaires, se peut-il qu'émerge l'idée d'une aventure artistique avant qu'elle soit humaine ? Aventure qui participe à l'élévation des consciences de chacun, à la découverte des uns et des autres, au partage et à la mise en commun des capacités. C'est dans ce sens qu'une pédagogie dans l'œuvre de Sliman Rais existe. La collaboration des publics et le passage des uns aux autres, comme un léger courant d'air, sans plus d'explication, confère à cette réalisation les qualités d'un instrument de pédagogie sociale, en tant qu'objet à *prises multiples*. L'artiste accompagne les publics dans l'univers de son projet, comme un événement à partager, de sa philosophie à son enseignement. Il soumet aussi son œuvre comme un problème que lui seul ne pourra pas résoudre. Rendre le public acteur, c'est lui donner la parole, contribuant ainsi au processus d'autoformation des populations et faisant de l'art contemporain une propriété commune. L'hermétisme d'un art conceptuel ou minimaliste, dénoncé du point de vue du grand public (car, pour les spécialistes, le grand public est inculte, il faut lui servir du populaire) s'avère alors moins brutal lorsque ce public en est le co-auteur, et cela participe sans doute, là encore, à une pédagogie de l'art. Après une telle collaboration, les regards évoluent, les accès aux

laboratoires de l'art contemporain sont débroussaillés. Il n'est plus question d'élitisme et, comme le dit Antoni Tàpies⁶⁷, il faut niveler par le haut en refusant la facilité d'un art populairement simple à comprendre. L'art, comme l'affirme Gérard Garouste, est un agent de transformation des individus et la culture, un moyen d'épanouissement susceptible de revaloriser l'individu. Encore très perçu comme un objet de luxe dans nos sociétés, Garouste critique l'attitude méprisante des pouvoirs de l'État (notamment ceux ayant attiré à l'Éducation nationale), rangeant l'art au rang du folklore, de l'activité manuelle et du loisir. « *Tout cela est éloigné de toute réalité sociale* »⁶⁸ affirme-t-il. Sa démarche de travail auprès du public, conduisant en parallèle des objectifs pédagogiques et sociaux, rejoint le travail de Sliman Rais dans sa détermination à considérer le public comme ressource enrichissant la portée de l'œuvre contemporaine et situant l'art aux interstices sociaux, culturels et politiques. « *Les cabines de séduction* » rappellent un processus « *qui consiste à impliquer un groupe social, afin qu'il soit commanditaire symbolique et inspireur de l'œuvre produite* ». ⁶⁹

Enfin, arrêtons-nous un instant sur l'installation de l'œuvre. Celle-ci se situe sur une place, prenant l'aspect extérieur de *Photomaton* où le public est invité à pénétrer. Tout en étant publique, l'installation se révèle être un espace intime, où le spectateur est seul avec l'œuvre. Ce dispositif l'écarte du groupe et lui permet d'entretenir une relation unique, diversifiant les points de vue, les appropriations, revalorisant la notion d'individu critique. Le sas isole le spectateur du groupe. C'est cette relation exclusive avec chaque spectateur que Sliman Rais développe, comme dans son œuvre *Pour parler* exposée à Annecy en 1998. Il s'agissait de l'installation d'une ligne téléphonique sur le lieu de l'exposition, dispositif interactif direct reliant le spectateur de l'exposition au portable de l'artiste. L'œuvre se détermine dans la relation privée qu'elle crée, pouvant intervenir à tout moment dans la vie de l'artiste. Cette démarche artistique m'évoque l'idée de l'esthétique relationnelle de Nicolas Bourriaud, bien que selon les propos de Rais, il n'ait jamais vraiment associé cette définition à son travail : « *À vrai dire, je n'y pense jamais. La relation, pour moi est chantier, un laboratoire au même titre qu'un atelier de peintre. Je n'ai jamais essayé d'esthétiser cette relation, je n'y vois pas d'intérêt.* »⁷⁰ – ce qui éclaire les positions de l'artiste quant au catalogage de l'art contemporain. Mais il révèle tout de même dans son travail et ses propos, la volonté d'aborder l'art de son point de vue sociologique : « *je n'ai ni la prétention ni la compétence de parler de sociologie. En l'occurrence, je crois profondément que toutes les œuvres d'art quelles qu'elles soient sont, à des degrés différents, génératrices de sociologie.* »⁷¹

Les cabines de séduction nous invitent à réfléchir ensemble et à confronter nos positions, tout en valorisant l'intérêt du métissage de nos perceptions différentes. À l'instar d'une notion aussi controversée qu'est la séduction⁷², le dispositif nous permet d'en mesurer le poids dans notre société, et la nécessité à tous d'en éprouver son existence. Approche pédagogique et sociologique de l'œuvre, travail avec les publics, intervention dans l'espace social, voilà quels sont les procédés utilisés par Sliman Rais pour dépasser la représentation ou la suggestion d'une thématique, proposant plutôt la mise en débat d'un contexte de vie

67 Antoni Tàpies, *Pratiques de l'art*, Folio

68 Entretien avec Gérard Garouste, *Le ronron quotidien du scandale*, in *Cassandre* n° 44, 2001, p. 35

69 *La forge menacée, brève histoire de censure*, in *Cassandre* op. cit., p. 28

70 <http://www.art-to-date.com/ActeursArt/Artistes/SlimaneRais/showfr.htm>

71 *ibid.*

72 Les définitions du *Petit Robert* sont inquiétantes, parlant de corruption, de détournement, d'achat, de débauche, de dés-honneur, d'abus, de tromperie, de conquête, d'entraînement, de fascination, de tentation, d'ensorcellement, et en dernier lieu, de charme, d'attrait, de désir, d'enchantement ou d'ennivrement.

où se jouent les enjeux d'une constante confrontation dialectique des éléments qui composent cet univers.

Pratique de la réalité et engagements

L'intervention de l'art dans tous les champs de la société (économique, médiatique, social, mode, culturel...) procède de l'existence d'un art d'infiltration. D'une part l'œuvre est produite dans les rouages du système avec lesquels l'artiste peut jouer, d'autre part l'œuvre s'invente au gré des participations multiples auxquelles s'allie la multitude de subjectivité dont dispose l'espace des relations sociales. Posons-nous les questions suivantes : l'art peut-il, dans ce cas, être aliénant pour les populations dont il dispose ? L'intervention artistique dans ce contexte ne nécessite-t-il pas un engagement de présence sociale critique de la part de l'artiste, comme reconnaissance envers tous les acteurs de l'œuvre, c'est-à-dire ceux avec lesquels elle rentre en interaction ?

Edouard Boyer met en garde le statut artistique de l'art, dans le traitement social de l'œuvre et son intervention dans l'expérience sociale⁷³. Il dénonce la « *dégénérescence de l'art participatif* » vers l'animation sociale, le spectacle. Dans sa démarche artistique, il joue avec l'ordre et recherche l'inscription de son art dans le réel qui pour lui fait figure d'ordre. Il dit vouloir faire « *usage du monde* » tel qu'il est ordonné, faisant référence aux situationnistes des années cinquante. C'est là sa position, se reconnaissant dans « *l'art contextuel* » de Paul Ardenne. Mais ne pouvons-nous pas nous demander si le doute qu'il formule à l'égard d'un art « *d'animation sociale* », ne traduit pas le flou et l'incertitude de sa démarche artistique propre, par rapport à son positionnement social. On a le sentiment que pour se défendre de « *faire du social* », il tente par tous les moyens de neutraliser ses positions, rejetant l'idée d'une intervention sociocritique de son art, souhaitant ne pas « *pourfendre l'aliénation* », mais plutôt s'en servir comme un système dans lequel il veut s'inscrire pour s'accomplir en tant qu'artiste. De même, lorsqu'il parle de son travail « *sociologique* », convoquant l'I.F.O.P. pour une enquête publique sur la réalité, il se réjouit à juste titre d'intervenir artistiquement dans cette « *grosse machine* » médiatique que sont les instituts de sondage, tout en restant en retrait sur la signification artistique de son œuvre, qu'il ne souhaite pas revendiquer, au travers une immersion dépersonnalisante dans le système. Il intervient dans l'espace social en créant des événements *conjoncturels* qui créent de l'interrogation, mais lui se positionne en retrait au regard d'un engagement face à ses interrogations, comme s'il risquait de troquer sa calotte d'artiste pour un béret révolutionnaire nihiliste. L'art peut aussi être un outil de révolte et d'engagement positif, comme nous le montre les *dérives* de Guy Debord. Il ne fait aucun doute qu'en se positionnant de la sorte, avec ce retrait et ce désir de neutralité, il s'inscrit dans un groupe d'artistes assez vaste, comme Becker ou Thomas Ruff qui souhaitent mettre l'œuvre à distance : accoucher d'une forme dont on se détache aussitôt pour garder l'objectivité de son regard, ne pas traduire d'émotions ou d'idéaux, rester fidèle à la réalité. Pour Boyer, il s'agit bien de s'intégrer dans le réel et ses mécanismes sans apporter de jugement, sans en altérer le cours. L'art s'infiltr

73 Propos recueillis sur France culture, 25 juin 2002, *La suite dans les idées*, avec Paul Ardenne.

dans le réel comme l'eau envahit un paysage, mue par des forces extérieures à elle-même, comme la gravité et le relief. Nous pouvons parler d'un art « *objectif* », (bien que l'objectivité ne peut exister sans son contraire ou son double, la subjectivité), d'une intervention fataliste du jeu artistique orchestré par d'éternels descendants duchampiens. L'artiste se positionne en dehors du contexte sur lequel et dans lequel il travaille. Sans *héroïser* sa position, il s'agit de participer au débat que l'on instaure, au travers d'une idée que l'on souhaite défendre, au travers d'un engagement social que l'on pose avec son œuvre. Le risque est de jouer avec un ordre en l'aliénant encore plus, en le transformant en terrain d'expérience où les populations sont des cobayes observables, ne sachant même pas qu'il s'agit d'art puisque, même cela, l'artiste l'occulte. Le risque est de frôler la manipulation des masses, de transformer une fois de plus l'art dit « *contextuel* » en outil de pouvoir individuel, ne profitant qu'à une poignée d'initiés du monde de l'art contemporain, de la bourgeoisie dont le capital culturel est l'arme de sa domination. Je n'accuse pas Edouard Boyer d'en être là, mais il y a des efforts d'engagement qui peuvent être *non-héroïques*, qui comptent aussi dans le sens pédagogique ou éducatif (et non pas pragmatique et formatif), comme richesse à partager, et que l'œuvre ou la démarche artistique porte en elle.

Après avoir fait le constat d'une pratique artistique mobile (équivalente à la notion de « *l'art contextuel* » de Paul Ardenne), intégrant le public dans sa réalisation, Pascal Nicolas-Le Strat pose les questions suivantes : l'œuvre produite revient-elle à un seul individu, l'artiste lui-même ? Et en quoi reste-t-elle artistique ? Effectivement, on voit comment certains artistes appliquant des systèmes comme l'enquête sociologique, exploitent des matériaux dont la sémantique provient d'un autre individu que l'artiste. Celui-ci agence ces éléments sans en être l'auteur. Il compose une œuvre grâce, et en interdépendance, à la participation de plusieurs personnes initialement extérieures. Ainsi, il convient de parler de co-créativité dont l'évolution et le résultat ne dépendent plus d'un seul homme. Dans les happenings Fluxus, quand bien même l'intention et la responsabilité de l'œuvre appartiennent toujours à l'artiste, la présence du public et sa participation (non- participation) est une composante déterminante de l'existence même du travail, comme un organe fermant la boucle d'un processus qui peut donc se mettre en route. C'est de l'objectivité du processus et de ses limites dont il est question. La participation d'un public est indépendante de la maîtrise du processus par l'artiste. Ce dernier n'évalue pas les conséquences de ce processus d'échanges intersubjectifs et ne peut donc pas en être l'auteur. Nicolas-Le Strat nous met en garde d'une « *objectivation à tout prix* » risquant d'adopter une attitude prédatrice venant « *dépouiller un public co-créateur de son expressivité et de son engagement de sens* ». ⁷⁴

74 Pascal Nicolas-Le Strat, op. cit., p. 19