Décoloniser l'éducation culturelle

Colonialité et critique de la discrimination à l'interface entre éducation et art

Carmen MÖRSCH

Kunsthochschule Mainz, Johannes Gutenberg-Universität

DOI : https ://doi.org/10.17184/eac.8997

Résumé : À partir d'un événement qui s'est déroulé dans sa salle de séminaire, Carmen Mörsch montre l'enchevêtrement colonial de l'éducation et de l'art et analyse l'enseignement de l'art occidental au prisme d'une critique de la discrimination. Elle révèle ainsi les relations d'inégalités intersectionnelles et la violence épistémique qui sont imbriqués dans ce type d'« enseignement » et ouvre la discussion sur ces sujets. Sur cette base, elle présente des contre-conceptions pédagogiques pertinentes qui préservent le potentiel de résistance de l'art et lui donnent vie. Elle étend enfin sa réflexion critique sur la colonialité à l'ensemble des pratiques situées à « l'interface entre éducation et art », dont la médiation, dont elle esquisse la dimension contradictoire, entre oppression et auto-détermination.

Mots-clés : éducation culturelle, médiation, éducation artistique, décolonialité, éducation, art

Abstract: Drawing on an event that took place in her seminar room, Carmen Mörsch demonstrates the colonial entanglement of education and art, analyzing the teaching of Western art through the lens of a critique of discrimination. She uncovers the intersectional inequalities and epistemic violence embedded in this form of "teaching" and opens up a discussion on these issues. Building on this, she presents relevant counter-pedagogical concepts that preserve art's potential for resistance and bring it to life. Finally, she extends her critical reflection on coloniality to all practices situated at the "interface between education and art," including mediation, which she outlines as having a contradictory dimension, between oppression and self-determination.

Keywords: Cultural education, mediation, art education, decoloniality, education, art

---

Traduction du texte original « Decolonizing Kulturelle Bildung. Kolonialität und Diskriminierungskritik an der Schnittstelle Bildung/Kunst », in Akbaba, Yaliz et Heinemann, Alisha M. B. (dir.), Erziehungswissenschaft dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse, Belz, Weinheim Basel, 2023, avec l'aimable autorisation de l'autrice et des directrices de l'ouvrage.

> « Nous nous sommes emparés de vos œuvres d'art parce que nous pensions qu'elles révélaient votre âme. Pour le dire plus clairement, nous l'avons fait pour prouver que vous avez véritablement une âme ».
> (Ishiguro 2005, 315, en italiques dans l'original)

1 Vignette

Je commence ce texte par une vignette tirée de mon quotidien professionnel. Pendant les dernières minutes d'une séance de discussion sur mon cours d'introduction à la pédagogie de l'art, une étudiante a posé une question : elle a, a-t -elle déclaré, assisté à un cours d'art dans une classe de 7e[1] année dans une école de la région Rhin-Main et a observé une situation déconcertante. Le thème du cours était le « portrait ». L'enseignante a commencé par dessiner à la craie au tableau le schéma des proportions d'une tête. Elle a d'abord demandé à la classe de reproduire au crayon de bois ce schéma du tableau sur une feuille de papier. Elle a ensuite demandé à chaque élève de dessiner le portrait de son voisin de classe en utilisant comme outil le schéma des proportions.

Un groupe de garçons immigrés et blancs n'a pas, dit-elle, effectué les deux tâches demandées. Au lieu de cela, les membres de ce groupe ont dessiné des chichas, beaucoup de chichas. Même après que l'enseignante leur a redemandé à plusieurs reprises de dessiner des têtes, ils ont continué à dessiner des chichas.

La question que l'étudiante a été amenée à poser après avoir observé cette situation a été la suivante : comment l'enseignante peut-elle amener ces élèves à accomplir la tâche qu'elle leur a demandée ? Elle a jugé irrespectueux le comportement des élèves.

Ma réaction spontanée a été de la remercier pour l'histoire et surtout de poser des questions en retour. De mon point de vue, l'enseignement artistique décrit était une injonction : à quelles fins les élèves étaient-ils censés exécuter cette tâche ? Pourquoi devaient-ils avoir à recopier le schéma des proportions et à réaliser à main levée le portrait de leurs voisin.e.s de classe ? L'enseignante a-t-elle justifié auprès des élèves la raison pour laquelle cet exercice a constitué le contenu de ses deux seules heures de cours hebdomadaires d'arts plastiques ? Pourquoi n'a-t-elle pas, en l'abordant, associé ce thème aux pratiques quotidiennes actuelles et à ce que les jeunes savent globalement du portrait, par exemple des selfies ? Pourquoi était-il clair dès le départ que les dessins de chicha n'étaient pas à ses yeux des portraits ? Les objets sont en fin de compte des représentations des actes en société et donc du soi, ce que l'on peut même déduire des portraits dans toute l'histoire de la peinture européenne. Pourquoi les élèves n'ont-ils donc pas pu être autorisés à dessiner une chicha en tant que portrait si, pour une raison qui leur était propre, ils ne voulaient pas dessiner de visage ? Ou encore : pourquoi les élèves n'ont-ils pas pu être autorisés, par exemple, à apprendre au lieu de cela la reproduction numérique d'une tête ? Avant de nous séparer, j'ai demandé à l'élève qui venait de nous raconter cette histoire et à l'ensemble du groupe des apprenant.e.s de remplacer la question de la discipline par la question de savoir quelles connaissances, quels messages se sont exprimés dans l'action des élèves et de réfléchir à ce que leur démarche pouvait avoir à voir avec l'art.

[1] Equivalent de la 5e en collège en France.

Published in : DEHAIL, Judith (dir.), *Savoirs critiques de la médiation culturelle*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004826, doi : 10.17184/eac.9782813004826

2 Moi

J'ai commencé ce texte par « je ». Je suis un.e femme blanche, *queer*, grosse[2], non conforme sur le plan du genre*, souffrant de troubles physiques chroniques, issue d'une famille recomposée défavorisée et très éclatée. Ma position de sujet et ma biographie m'ont valu dès l'enfance maintes expériences de discrimination (dernièrement, une bonne dose d'âgisme s'est ajoutée au mélange), qui m'ont placé.e dans un rôle d'*outsider* et d'observateur.ice et m'ont politisé.e à l'adolescence. Aussi loin que je me souvienne, la lecture et l'analyse critique des situations ont toujours été ma tactique de survie mentale, psychique et parfois même physique. En même temps, ma situation familiale chaotique, et en particulier le fait d'être blanc.he, m'a donné et me donne encore des ressources. Je suis la première personne de ma famille à avoir fait des études : d'abord les arts plastiques et la médiation artistique dans les académies d'art, puis les études culturelles sur le genre à l'université. En tant qu'étudiant.e et artiste indépendant.e, j'ai travaillé et fait des recherches pendant dix ans à l'interface entre éducation et art, c'est-à-dire dans le domaine de la pédagogie des musées et de la médiation culturelle des expositions, dans l'éducation extrascolaire des jeunes et des adultes, dans des projets artistiques participatifs, à l'école et dans la formation des enseignants. Depuis 2005, je fais partie intégrante de l'institution en tant qu'universitaire et je forme des pédagogues d'art ainsi que du personnel travaillant dans des musées. A partir de cette position de sujet, avec cette expérience de vie et sur la base de ce positionnement professionnel, je réfléchis avec des collègues à ce qui a trait à la colonialité dans notre domaine de recherche et j'essaie de l'analyser dans une perspective critique à l'égard des discriminations[3]. Le cadrage « décolonisation » proposé dans ce volume[4] entre en résonance avec ma volonté d'écrire à la première personne et d'essayer d'y intégrer ma propre implication dans la colonialité.

3 La colonialité

Le concept analytique de « colonialité du pouvoir » a été introduit pour la première fois en 1992 par le sociologue péruvien Aníbal Quijano Obregón, co-fondateur et membre jusqu'à sa mort du collectif de réflexion modernidad/colonidad (Quijano, 1992, traduit en allemand en 2016). Pablo Quintero et Sebastian Garbe, qui font partie des auteurs qui ont rendu ce concept accessible aux lecteurs germanophones, décrivent la « colonialité du pouvoir » comme une intervention épistémologique qui associe les exigences suivantes :

[2] Les activistes anti-gros utilisent « gros » dans le sens d'une inversion de la stigmatisation.

[3] Le mot « ensemble » est très important pour moi. Bien que la production de savoirs et de textes en particulier comporte des parts de travail solitaire, je conçois la qualité d'auteur.rice individuel.le comme un dispositif colonial. Le savoir, en particulier le savoir minorisé, se développe dans des processus collectifs. Ainsi, je dois la force de continuer et les connaissances essentielles qui structurent ce texte à des compagnons de lutte universitaires et artistes et éducateurs ; par exemple, aux collègues du réseau Another Roadmap for Art Education et au projet « Intertwining Hi/Stories of Art Education » qui s'y rattache et qui se consacre à une historiographie postcoloniale de l'éducation artistique
Another Road Map for Arts Education (2021), Another Roadmap, « Intertwining Histories », https://another-roadmap. net/profile/intertwining-histories (consulté le 18/08/2021)

[4] Ce texte est paru initialement, dans sa version allemande, dans l'ouvrage Akbaba Yaliz, Heinemann Alisha M. B (dir), *Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Theoretische Debatten und prazisorientierte Impulse*, Beltz Juventa, Bâle, 2023, p. 314-339.

Published in : DEHAIL, Judith (dir.), *Savoirs critiques de la médiation culturelle*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004826, doi : 10.17184/eac.9782813004826

« 1) (La) tentative de situer les origines de la modernité dans la conquête de l'Amérique et dans l'hégémonie européenne sur l'Atlantique à partir de la fin du XV^e^ et du début du XVI^e^ siècle. Et ce, en s'opposant à la perspective traditionnelle sur la modernité conçue comme phénomène des Lumières, de la Révolution Industrielle ou de la Réforme.

2) Sur cette base, l'accent est mis sur la structure de pouvoir créée par le colonialisme et sur les dynamiques fondatrices du système mondial moderne/capitaliste, avec son régime d'accumulation et d'exploitation spécifique à l'échelle mondiale.

3) Cela permet de considérer la modernité comme un phénomène mondial fondé, plutôt que sur des phénomènes symétriques au sein de l'Europe, sur des relations de pouvoir asymétriques qui ont ensuite été exercées sur le reste du monde.

4) Ces relations de pouvoir asymétriques entre l'Europe et les autres régions et populations du monde constituent une dimension constitutive de la modernité et impliquent nécessairement la subalternisation des formes de connaissance et d'existence des populations colonisées.

5) La subalternisation de la majeure partie de la population mondiale s'est faite par le biais d'une forme spécifique et jusqu'alors inédite de classification sociale […] sur la base de […] différences phénotypiques entre les personnes et de constructions de genre et de sexualité.

6) Enfin, on identifie l'eurocentrisme comme une forme spécifique de connaissance et un mode de production spécifique de subjectivités au sein de ce modèle global de pouvoir, sur lequel toutes les formes institutionnalisées de connaissance doivent nécessairement et différemment réagir […] ». (Quintero/Garbe, 2013/9f.)

En 2007, un compagnon de route du Projet Modernité/Colonialité, le sociologue portoricain Ramón Grosfoguel, a qualifié les effets globaux omniprésents de la colonialité de « matrice coloniale du pouvoir ». Il décrit cette matrice comme un enchevêtrement de rapports hiérarchiques : ceux de la formation globale des classes avec une localisation du prolétariat industriel dans le Sud ; ceux de la distinction entre centre et périphérie ; celui d'un système politico-militaire contrôlé par l'Occident ; celui d'une taxinomie racialisée qui privilégie les Européen.ne.s blanc.he.s ; celui d'une hiérarchie entre les genres qui privilégie le patriarcat européen ; celui d'une hiérarchie sexuelle qui privilégie les hétérosexuels ; celui d'une hiérarchie spirituelle qui privilégie le christianisme ; celui d'une hiérarchie épistémique qui privilégie le savoir et la vision du monde occidentaux ; et celui d'une hiérarchie linguistique qui, dans le domaine de la communication et de la production des connaissances et des théories, privilégie les langues européennes, en particulier l'anglais, l'allemand et le français (Grosfoguel, 2008, p. 5). C'est au plus tard en observant cette énumération que l'on comprend clairement que, pour assurer l'efficacité de la matrice coloniale, il n'est nul besoin de faire appel à l'histoire nationale. Au contraire, la colonialité imprègne les rapports sociaux quasiment partout dans le monde.

Published in : DEHAIL, Judith (dir.), *Savoirs critiques de la médiation culturelle*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004826, doi : 10.17184/eac.9782813004826

4 La matrice coloniale du pouvoir à l'interface entre éducation et art

La matrice coloniale du pouvoir s'articule de manière spécifique le long de ces grands axes ; elle s'exprime de fait différemment dans les différentes régions géopolitiques et, au niveau micro, dans les différents contextes sociaux. Dans mon domaine de travail, dans la politique de soutien, dans les rapports et interactions entre art et pédagogie, dans les justifications, les contenus, les méthodes et les structures des projets et des institutions, et dans leurs effets visibles – les documentations, les rapports, les supports publicitaires.

Concrètement, elle s'exprime par exemple à travers un canon eurocentriste d'œuvres d'art utilisées comme références et dans la manière dont leurs histoires sont racontées. Ou dans les procédés artistiques tout aussi eurocentristes et les critères d'évaluation qui y sont associés. Exemple de ces derniers : des pratiques comme la copie, l'ornementation et la bande dessinée ont tendance à être dévalorisées dans la pédagogie de l'art, alors que la prétendue « expression personnelle », qui se manifeste, dit-on, dans des résultats gestuels, non figuratifs ou rappelant la tradition formelle de l'expressionnisme allemand, est perçue sous un jour positif, en particulier chez les enfants. La matrice coloniale du pouvoir s'exprime structurellement à travers la composition presque entièrement blanche et féminine, même en 2021, des acteurs et actrices qui travaillent à cette interface (nous y reviendrons plus loin) et à travers une altérisation raciste et classiste continue. Elle s'exprime également à travers le paternalisme qui se cache dans les auto-légitimations, les justifications professionnelles, la pratique artistique/pédagogique et les représentations de celle-ci (Mörsch, 2016a). Le projet « Flucht – Diversität – Kulturelle Bildung (Fuite – Diversité – Éducation culturelle). Une analyse du discours critique à l'égard du racisme et sensible à la diversité des offres de formation culturelle dans le contexte de la fuite et de la migration »[5] constitue une recherche actuelle qui a mis en évidence la pénétration coloniale dans le domaine du travail. Il a été réalisé à l'Université catholique d'Aix-La-Chapelle (Baitamani et al, 2020). Y ont été analysées entre autres les demandes approuvées des programmes de soutien de l'État « La culture rend fort » et « La culture rend plus fort » de 2012 à 2018, qui s'adressaient à des personnes ayant vécu l'expérience de l'exil. L'équipe de recherches a résumé les résultats (intermédiaires) de la manière suivante :

« Selon l'état actuel de notre analyse, dans le discours que nous avons étudié, l'éducation artistique et culturelle s'exprime en très grande partie sans autocritique du racisme et du pouvoir. Une réflexion autocritique sur l'intégration dans le régime allemand de l'asile et de l'intégration n'est quasiment pas perceptible dans le discours. Le discours hégémonique est bien plutôt marqué par la désacralisation des structures discriminantes et désavantageuses, et l'on peut détecter une idéologie de l'acculturation à relents racistes. C'est ainsi que se manifeste une compréhension instrumentale de l'éducation culturelle qui laisse largement inexploité le potentiel de résistance de la pratique artistique et esthétique » (Bücken et al, 2019). Le recueil « Montrer l'éducation artistique : De la représentation du travail pédagogique dans le champ de l'art » (Mörsch/Schade/Vögele, 2017) présente à son tour les résultats d'un projet de

[5] Le titre original du projet est « Flucht – Diversität – Kulturelle Bildung. Eine rassismuskritische und diversitätssensible Diskursanalyse kultureller Bildungsangebote im Kontext von Fluch und Migration ».

Published in : DEHAIL, Judith (dir.), *Savoirs critiques de la médiation culturelle*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004826, doi : 10.17184/eac.9782813004826

recherche qui a soumis à une analyse critique la documentation, le matériel d'information et de publicité à l'interface entre éducation et art – en l'occurrence, la médiation artistique dans les musées, la pédagogie artistique à l'école et la formation dans les écoles d'art – et les a examinés en particulier sous l'angle du racisme, du classisme et du sexisme. Emma Wolukau-Wanambwa (2017) y montre par exemple comment les publicités issues des écoles d'art s'adressent à des personnes socialement privilégiées et avant tout blanches. Cela entre en contradiction flagrante avec le mythe selon lequel l'accès à l'école des beaux-arts serait égalitaire parce qu'uniquement régulé par la démonstration d'un talent.

Revenons à la vignette esquissée ci-dessus. Jusqu'à aujourd'hui, ces dernières minutes de cours me restent sur l'estomac ; surtout parce que je n'ai plus trouvé l'occasion de revenir avec le groupe d'élèves sur la discussion lancée. J'essaie maintenant de rattraper par ce texte cette occasion manquée. Car ce n'est qu'après coup qu'il m'est apparu que les traces de la matrice coloniale du pouvoir pouvaient également être déchiffrées, même dans une heure de cours, dans la vignette esquissée ci-dessus. D'une part, dans le sujet de la leçon – le portrait (plus précisément, l'image de la tête) en lien avec l'outil technique de dessin choisi, soit le schéma de proportion. Cette association canonise le dessin de portrait dans la tradition picturale européenne depuis la Renaissance, laquelle est liée à « l'homme de Vitruve ». Le schéma des proportions dessiné au tableau par l'enseignante est encore aujourd'hui enseigné dans les cours d'art avec la prétention d'être universel et de correspondre à un sens de la beauté prétendument naturel à tous les êtres humains. Même si, naturellement, ont entretemps été réalisés de nombreux projets pédagogiques qui transmettent ce schéma et qui reflètent l'évolution des idéaux de beauté, demeure toujours cette norme jamais remise en question. Dans la mode ou l'architecture, le fameux « nombre d'or », fondé sur ce schéma des proportions, constitue une norme valable des rapports de grandeur. Mais l'« homme de Vitruve » incarne une norme corporelle calquée sur l'Européen blanc de sexe masculin. La paternité en est attribuée à Léonard de Vinci, qui se référait lui-même à Vitruve, un architecte de l'Antiquité romaine. La date de création remonte au début des années 1490. Albrecht Dürer a notamment continué à développer au XVI^{e} siècle la théorie des proportions ainsi fondée. Elle se développe donc en même temps que l'expansion coloniale européenne. Elle est inscrite dans les taxinomies coloniales de la distinction, qui déploient leurs effets dévastateurs au cours des siècles suivants. Aujourd'hui encore, elle constitue une base pour la classification des humains et des non-humains, des beaux et des non-beaux, des sains et des malades selon une matrice raciste, sexiste, lookiste et rejettiste (Cachia, 2017, p. 69 ; Strings, 2019). En raison de l'absence de critiques à l'égard de l'usage de cet enseignement des proportions pour aider à dessiner prétendument correctement les corps, l'enseignement artistique décrit dans la vignette perpétue ces rapports de violence. Le programme d'enseignement qui s'y cache fait comprendre aux enfants et aux adolescents que quelque chose ne va pas chez eux dans la mesure où leurs têtes et leurs corps s'écartent de l'apparence présentée idéologiquement comme naturelle. Malgré les inconvénients qu'elle comporte pour la plupart des gens, cette théorie des proportions est reconnue comme universellement valable ; il existe un consensus sur le fait qu'il s'agit d'un outil valable, neutre et purement technique.

Published in : DEHAIL, Judith (dir.), *Savoirs critiques de la médiation culturelle*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004826, doi : 10.17184/eac.9782813004826

La théorie des proportions ne constitue donc pas seulement un exemple clair de colonialité, mais aussi de ce que l'on entend par « hégémonie » au sens d'Antonio Gramsci. Car ce qui est perfide, c'est qu'elle fonctionne. Dans mes propres cours d'art et de dessin de nu à l'école des beaux-arts, je me souviens encore très bien du sentiment satisfaisant de maîtrise ; de l'expérience que le dessin d'un corps, d'une tête peut effectivement "réussir" si je respecte le schéma des proportions. A aucun moment de ma formation, on n'a problématisé le fait que tous les corps du monde n'entrent pas dans ce schéma et que le schéma s'est développé historiquement et est inscrit dans des rapports de pouvoir et de domination. Le sentiment de réussite dans le dessin du corps et du portrait faisait et fait toujours partie d'une pratique de fabrication des espaces blancs et eurocentriques de transmission esthétique.

Une autre trace de la matrice coloniale du pouvoir apparaît dans l'agencement structurel du décor précédemment décrit : un personnel enseignant et aspirant à l'enseignement majoritairement blanc, ou de culture blanche, de sexe féminin, au capital symbolique plus ou moins riche – l'enseignante d'art, les stagiaires, les étudiants du groupe d'apprentissage et moi-même, la professeure de pédagogie artistique (même si « féminin » ne s'applique qu'en partie à moi, nous y reviendrons plus loin) font face au groupe masculin, migrant et/ou marqué par le classicisme, d'élèves désobéissants. Notre regard les rencontre et y voit par exemple des déviants comme des descendants de l'hétéropatriarcat (musulman) irrespectueux envers les femmes, ou les comprend avec bienveillance comme des adolescents rebelles socialement défavorisés, ou bien encore les idéalise parfois comme des sujets résistants et héroïques. La lecture pour laquelle nous, enseignants, optons dans une telle situation est tout sauf indifférente. Au contraire, notre décision nous positionne dans notre attitude artistique/pédagogique, ce qui fait une énorme différence pour les apprenants impliqués, pour les enfants et les jeunes qui nous sont temporairement confiés. Mais aussi importante que soit cette décision, elle ne peut rien changer au fait que la constellation est fondamentalement marquée par l'inégalité intersectionnelle. Le régime de regard (Silverman, 1997) à l'interface entre art et éducation a une longue histoire.

Ce champ d'activité s'est développé – à partir de la fin du XVIII^{e} siècle et sous une forme institutionnalisée depuis le XIX^{e} siècle – comme un projet qui, face à la résistance au capitalisme et au colonialisme, a dû contribuer à un travail de pacification de la société sans que les privilèges et les ressources ne soient nécessairement distribués de manière inéquitable. Les sujets dévalorisés par le classisme et le racisme étaient censés être disciplinés et « civilisés » grâce à la formation par l'art, c'est-à-dire qu'ils devaient s'exercer à l'habitus bourgeois et être ainsi rendus inoffensifs (Mörsch, 2016, 2017b, 2019). Le nouveau champ d'activité qui s'est développé a ménagé aux femmes blanches, bourgeoises, intéressées par les arts ou exerçant une activité artistique un champ d'action dans la sphère publique, autrement essentiellement réservée aux hommes. Le fondement de la pratique d'émancipation de ces femmes était l'alétrisation raciste et classiciste. Elle n'a réussi qu'en se référant à des A_u_t_r_e_s décrit.e.s comme marginalisé.e.s et menaçant.e.s (ouvrières, colonisées), qui pourraient devenir inoffensives en se formant par l'art et qui auraient besoin d'être socialement maternisées (Yeo, 1992) par le biais de soins, de soutien, de contrôle et de direction (Dietze, 2013 ; Walgenbach, 2005).

Published in : DEHAIL, Judith (dir.), *Savoirs critiques de la médiation culturelle*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004826, doi : 10.17184/eac.9782813004826

Ce discours n'a pas seulement concerné l'interface entre éducation et art, mais aussi d'autres domaines dans lesquels les femmes bourgeoises *blanches* se sont très tôt engagées publiquement, par exemple le travail social et les sciences sociales. L'éducation par l'art s'y prêtait particulièrement bien, notamment parce qu'une certaine compréhension de la pratique artistique et du goût artistique a, depuis le XVIII[e] siècle, dans le contexte colonial et dans les sociétés industrielles en formation, fait office de critère de distinction entre « l'humain » et « le non-humain », entre le/la citoyen.nne et le/la non-citoyen.ne (Chamers, 1999 ; Gikandi, 2014, Sonderegger, 2018 ; Mörsch, 2019). Avoir du goût pour l'art, savoir ce qu'est l'art jugé authentique et exercer une activité artistique dans ce sens était, d'une part, pour les colonisateurs la preuve qu'ils étaient eux-mêmes des « êtres humains » et leur fournissait, d'autre part, le droit de nier aux colonisés leur humanité et de les traiter en conséquence.

L'auteur nippo-britannique Kazuo Ishiguro a repris cette idée en 2005 dans son roman *Tout ce que nous devions donner* (original *Never let me go*), dont est tirée la citation en exergue de ce texte. Dans ce roman, des clones humains grandissent dans un établissement qui rappelle un pensionnat d'élite anglais. Leur unique but est de donner leurs organes lorsqu'ils sont jeunes adultes. Au plus tard après leur troisième don d'organe, ils meurent d'une mort pénible. A l'internat, ils sont bien traités pendant leur croissance. Ils sont encouragés à peindre et à dessiner ainsi qu'à pratiquer l'écriture créative ; une enseignante rassemble des résultats sélectionnés. La collection d'images et de poèmes sert à prouver à la société, à la politique, aux mécènes de l'institution que les clones ont une âme et que, pour cette raison, le placement en internat, qui représente un projet de réforme libérale par rapport aux foyers dans lesquels les clones grandissent habituellement, est justifié malgré des coûts assez élevés. L'exploitation des clones même n'est pas remise en question par les promoteurs de ce mouvement de réforme, mais il s'agit pour eux de trouver des conditions « humaines » pour leur dressage. Ici aussi, la formation par l'art sert à améliorer les choses, mais non à les changer.

Le roman d'Ishiguro se lit comme une œuvre de science-fiction. En même temps, l'auteur le situe au début en « Angleterre, à la fin du XX[e] siècle » (Ishiguro 2005, sans p.). Dans ses descriptions, il évoque ensuite des esthétiques et des conventions de comportements datant du tournant du XIX[e] au XX[e] siècle. Quant aux lecteurs de 2005, ils ont tous vécu la fin du XX[e] siècle et sont certains qu'il n'y avait pas de clones humains donneurs d'organes dans les institutions à cette époque. Sur la base de ce jeu de dupes, j'analyse l'intrigue du roman comme une intrigue intemporelle. Selon mon interprétation, cela indique que la fabrication discursive de sujets déficitaires et altérisés à l'interface entre éducation et art constitue un dispositif (Foucault, 1978) – un ensemble de données matérielles, législatives, conceptuelles et sociales qui réapparaît au gré des époques, en s'adaptant à chaque fois à l'ordre social. Ces dispositifs ne disparaissent pas s'ils peuvent être utilisés pour maintenir les rapports de domination existants et les champs du savoir qui y sont liés quand les conditions changent.

Published in : DEHAIL, Judith (dir.), *Savoirs critiques de la médiation culturelle*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004826, doi : 10.17184/eac.9782813004826

5 Refus, appropriation et autonomisation

A l'interface entre éducation et art, des résistances apparaissent également, par exemple sous la forme du refus, de l'appropriation et de l'autonomisation. D'une part, le refus de ceux qui étaient censés être disciplinés et civilisés par l'éducation artistique est historiquement attesté. Certes, relativement peu de témoignages de ce type sont parvenus jusqu'à nous, car les archives institutionnelles contiennent principalement les documents de ceux qui en disposaient et qui considéraient leurs actes et leurs œuvres comme importants et donc dignes d'être archivés. Mais ils existent tout de même – indirectement, dans des articles de journaux, des dessins satiriques ou des notes de médiatrices artistiques du XIX^{e} siècle, qui racontent avec agacement et mépris, quoiqu'avec un paternalisme bienveillant, comment des ouvriers et ouvrières refusent la lecture édifiante d'œuvres d'art qui leur est proposée dans une exposition et développent plutôt leurs propres interprétations, ou, face à une situation d'inégalité sociale flagrante, remettent en question haut et fort le sens des maisons d'exposition alors nouvellement créées et destinées à l'éducation morale (Mörsch, 2019, p. 176/427). Parfois, on trouve aussi ces témoignages comme sources primaires, par exemple sous forme de journaux intimes dans lesquels les ouvrier.ère.s consignent leurs propres processus de négociation entre l'espoir d'une ascension sociale grâce à l'engagement dans l'art d'une part, et la perception sobre de l'inadéquation de cette activité éducative qui leur est offerte dans une situation économique finalement sans espoir d'autre part, tout en se moquant du pathos bourgeois des médiateurs artistiques (Mörsch 2019, p. 297). Aujourd'hui encore, pédagogues artistiques, médiateurs artistiques et éducateurs culturels se heurtent régulièrement au refus massif des participants visés. La plupart du temps, il s'agit de jeunes disposant d'un maigre capital symbolique (Mörsch, 2016a). Depuis plus de 150 ans, ce type de destinataires refusent donc d'être « ainsi gouvernés » (Foucault 1992, p. 12) à l'interface entre éducation et art. Comment le regard sur le comportement des élèves change-t-il à partir de la vignette, si elle est intégrée à titre d'essai dans cette tradition de refus d'une imposition et lue comme une critique de cette manière d'enseigner l'art ? Dans une perspective critique du colonialisme, il n'y a pas de raison, au vu des rapports de violence implicites décrits ci-dessus, que les élèves y répondent.

L'autonomisation qui résulte de ce refus reste ambivalente dans un cadre institutionnel éducatif. Elle ne conduit que très rarement à un changement de la constellation violente de base. Au lieu de cela, tous sont confirmés dans leur rôle. En règle générale, il en résultait et en résulte toujours une nouvelle déviance et une stéréotypisation des individus contestataires. Le refus confirme aux enseignants qu'il s'agit de personnes que l'on ne peut instruire, de personnes pour lesquelles l'effort d'éducation et l'art sont gaspillés. En fait, la manière dont l'étudiante, dans son récit, a parlé des élèves de la vignette de cas s'inscrit également dans la longue histoire des discours, dans la mesure où elle se rattache plus ou moins sans transition aux descriptions frustrées des notes des médiatrices artistiques du XIX^{e} siècle sur le comportement des apprenants récalcitrants (Mörsch, 2019, p. 284). Cette partie de l'histoire est donc ancienne et dure depuis très longtemps, avec de nombreuses répétitions, sans que l'on note de changement important.

Published in : DEHAIL, Judith (dir.), *Savoirs critiques de la médiation culturelle*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004826, doi : 10.17184/eac.9782813004826

Pourtant, les élèves de la vignette n'ont pas simplement refusé la tâche du dessin – ils ont dessiné autre chose à la place. Ce n'est qu'après une discussion avec ma collègue Yalız Akbaba, à qui j'ai parlé dans mon cours environ six mois plus tard de cette situation – qui me préoccupait toujours –, que le sujet de leurs dessins, la chicha, a attiré plus précisément mon attention. Yalız m'a fait remarquer que l'histoire s'était déroulée dans une école de la région Rhin-Main, environ un an après l'attaque terroriste raciste d'extrême droite d'un bar à chicha à Hanau, d'un autre établissement et d'un kiosque, qui avait fait neuf morts. L'enquête sur le gang des criminels, marquée par l'échec de la police, a été lente et n'est à ce jour toujours pas terminée. Au moment de l'heure de cours en question, pendant l'hiver 2021, de nombreuses activités publiques de protestation et de commémoration étaient en cours dans la région. Il n'est pas non plus exclu que des membres du groupe connaissent des amis ou des membres de la famille directement concernés par les meurtres ou qu'ils les connaissent sous plusieurs rapports. Dans cette situation, personne n'a demandé aux élèves les raisons pour lesquelles, invités à faire le portrait de leurs voisins de classe, ils ont dessiné des shishas. Ni l'enseignante, ni l'étudiante, ni aucun autre membre du groupe d'élèves ni moi-même n'avons établi de lien possible – ignorance que l'on peut qualifier avec la théoricienne postcoloniale Gayatri Chakravorty Spivak d' « ignorance récompensée » (Castro Varela / Dhawan, 2009, p. 348), parce qu'il n'en résulte aucun désavantage social pour aucun d'entre nous, mais au contraire, parce que notre position en tant qu'artistes/pédagogues blancs en ressort stabilisée. Mais si l'on replace l'action des élèves dans ce contexte historique contemporain, un autre potentiel apparaît clairement : celui de l'auto-autonomisation par la pratique esthétique. Dans son étude des processus de subjectivation dans le colonialisme du XVIII^{e} siècle, Simon Gikandi a montré que la pratique esthétique ne servait pas seulement à l'affirmation et à la représentation de soi des maîtres coloniaux, mais qu'elle constituait également une importante pratique d'auto-articulation et donc de survie et de résistance des personnes esclaves sur les plantations (Gikandi 2012, p. 13f). Dans cette perspective, la persistance à dessiner des shishas face au racisme structurel et à la répression peut être interprétée comme une appropriation par la résistance de la situation d'éducation artistique et comme une action politique.

6 Le débat didactique ou le refoulement de la colonialité

La démarche de l'enseignante de la vignette correspond à l'approche didactique de la discipline, appelée « enseignement formel de l'art » : tous les apprenant.e.s font la même chose, ce qui produit des variantes du même. L'enseignement est divisé en étapes distinctes les unes des autres ; on fixe un objectif facile à transmettre. Les critères d'évaluation qui peuvent être appliqués pour la notation semblent également accessibles à tous : soit le dessin ressemble à la tête du voisin de classe, soit il ne lui ressemble pas. Je suppose que dans chaque didactique disciplinaire, il existe des justifications contradictoires et des approches qui en découlent. Dans le domaine de la pédagogie artistique, les représentant.e.s (germanophones) discutent depuis disons le début du XX^{e} siècle de la question de savoir s'il est conseillé de proposer l'enseignement, comme dans cet exemple, sous la forme d'un ensemble de techniques de création unifiées, vérifiables, prétendûment intemporelles et évaluables de manière

Published in : DEHAIL, Judith (dir.), *Savoirs critiques de la médiation culturelle*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004826, doi : 10.17184/eac.9782813004826

transparente (comme dans la vignette et dans de très nombreuses écoles allemandes), ou si, au contraire, il faut plutôt ouvrir des espaces d'expérimentation et des situations d'atelier où des approches et des processus expérimentaux s'appuyant sur les pratiques artistiques contemporaines sont possibles. La dernière approche est communément appelée « expérience esthétique » (Selle, 1988), ou « recherche esthétique » (Kämpf-Jansen, 2004). Dans son étude susmentionnée, Gikandi (2014) met en évidence un autre aspect : la pratique esthétique fait partie du processus de subjectivisation et de représentation et, en tant que telle, elle permet aussi aux Européen.ne.s de refouler le fait que leur richesse, leur prétendue civilisation avec son progrès technique repose sur la soumission, l'exploitation et l'extermination d'une part considérable de la population mondiale (Gikandi, 2012).

Dans une perspective critique de la colonialité, l'opposition binaire précédemment décrite entre « enseignement artistique formel » et « expérience esthétique » apparaît également comme un processus de refoulement. Les représentant.e.s des disciplines, dans leurs débats entre des positions très contrastées, produisent un vide qui stabilise leur position de sujet, eu égard aux rapports d'inégalité intersectionnels qui sont inhérents aux deux approches et, par conséquent, aussi au fait que ces approches s'inscrivent dans la colonialité. J'essaie d'esquisser ces rapports d'inégalité intersectionnels, comme la violence épistémique, inhérents à l'enseignement artistique dit formel, à l'aide de la vignette derrière le présent texte. Les approches déterminées par l'expérience esthétique comportent des problèmes similaires et sont surtout mises en perspective de manière tout aussi univoque. En raison de leur orientation vers l'art contemporain et vers des formes d'enseignement ouvertes, le classisme s'avère en outre constituer un problème particulièrement important, car ces formes d'enseignement s'adressent d'abord aux enfants issus de familles sensibles à l'art et/ou universitaires, qui savent de par la culture familiale comment se poser une question, faire des recherches, initier un mouvement de recherche ouvert, organiser eux-mêmes les étapes de travail, expérimenter avec des matériaux, gérer l'échec et vivre en outre tout cela comme un accomplissement et une libération. Ce savoir et ce savoir-faire constituent la base quand il est question de processus artistiques, et cette base n'est que rarement partagée (Serti, 2007 ; Sternfeld, 2005 ; WIezcorek, 2018).

6.1 Perspectives critiques à l'égard des discriminations à l'interface entre éducation et art

Il a existé et il existe toujours des projets à l'interface entre éducation et art qui tiennent compte de la notion de classe et qui s'orientent parfois même vers une critique intersectionnelle de la domination. En écrivant, je pense spontanément au bureau trafo.K à Vienne, au Theater X, à Die Remise et au Ongoing Project à Berlin, à Greater Form à Leipzig[6]. Ce ne sont que quelques exemples parmi tant d'autres. De plus en plus de professeur.e.s d'art qui s'orientent vers la critique de la discrimination travaillent également à l'école – du moins pour un certain temps (Harder 2020 ; Bast

[6] Voir Trafo.K. (s. d.), trafo.K, https://www.trafo-k.at/ ; Theater X (s. d.), Theater X, https://theater-x.com/ (consulté le 04/11/2021) ; Die Remise (s. d.), dieremise, https://www.dieremise.org/ ; Greater Form, Greater Form, « Index », http://www.greaterform.supergiro.de/_index.html (tous consultés le 04/11/2021).

Published in : DEHAIL, Judith (dir.), *Savoirs critiques de la médiation culturelle*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004826, doi : 10.17184/eac.9782813004826

2022). Des initiatives telles que la Kontextschule Berlin (École contextuelle de Berlin)[7] s'efforcent de qualifier les artistes et les enseignant.e.s en recourant à la critique de la discrimination. C'est à eux que je m'associe en écrivant, car s'ils n'existaient pas, je pourrais aussi bien m'épargner ce texte et changer tout de suite de métier. Je tiens donc à tous et toutes les remercier. Ce sont elleux qui me maintiennent à l'interface entre éducation et art, qui me maintiennent et maintiennent cette interface. Ils me rappellent que la pratique esthétique et le travail sur la genèse des images, sur le symbolique, jouent un rôle important dans la lutte contre l'inégalité, et que ce ne peut donc être une conséquence des implications dans la colonialité susmentionnées que de renoncer au travail éducatif avec et dans les arts.

Et ce qui me retient à l'interface entre éducation et art, c'est aussi son caractère interstitiel qui, dès le début, a aussi ouvert des possibilités d'auto-articulation et d'auto-affirmation aux acteurs qui ne parvenaient pas à s'intégrer dans l'ordre social dominant. Cela ne vaut pas seulement pour les apprenant.e.s, mais aussi pour les enseignant.e.s. Les lieux organisés dans le cadre de l'émancipation des femmes blanches bourgeoises pour la formation par l'art ont ouvert par exemple, – du moins c'est ce que l'on a pu reconstituer historiquement jusqu'à présent pour l'Angleterre et les États-Unis – au plus tard à partir du tournant du XX^{e} siècle, des possibilités d'existence et des espaces d'action pour les personnes *queer* blanches (Mörsch, 2019, p. 303). A partir du dernier tiers du XX^{e} siècle, sous la pression des mouvements pour les droits civiques, les départements de médiation des institutions artistiques en Angleterre ont par exemple offert aux artistes BIPoC des entrées dans le monde de l'art blanc bien établi ; on observe là encore une pratique d'autonomisation ambivalente au prix de la soumission aux logiques des institutions artistiques blanches et de leurs politiques de diversité (Mörsch, 2019, p. 479 sqq.). Mais surtout, il a existé et il existe encore des organisations autonomes gérées par des artistes BIPoC qui sont consacrées non seulement à la production artistique et à l'activisme par l'art, mais aussi au travail de pédagogie, ne concevant pas séparément ces deux domaines.

De nos jours, de nombreuses personnes qui travaillent à l'interface entre art et éducation ont des biographies et des positions de sujet brisées en termes d'intersectionnalité, ce dont je suis moi-même un exemple. Ils travaillent dans un domaine artistique sans être issus de familles où ce genre de parcours professionnel est tout tracé. Dans ce domaine, ces personnes, en tant qu'éducateur.ices se retrouvent dans une position dévalorisée. Il s'agit aujourd'hui encore d'un secteur féminisé : les personnes travaillant à l'interface entre art et éducation sont généralement dotées d'un faible pouvoir d'action institutionnel et leurs existences économiques sont presque toujours précaires. C'est notamment pour cette raison qu'il n'est pas toujours facile pour elles de se considérer elles-mêmes comme puissantes, de prendre en compte leurs propres privilèges et de réfléchir à la colonialité de leur champ d'activité et de leur propre action. La féminisation constitue en outre un autre moteur de la dynamique qui maintient l'interface entre éducation et art comme blanche : pour les collègues BIPoC, ce choix professionnel signifie qu'en plus de la discrimination raciale quotidienne et du racisme structurel, elles doivent également faire face à la dévalorisation du domaine de travail

[7] KontextSchule (2024), Kontextschule, http://www.kontextschule.org/ (consulté le 04/11/2021)

Published in : DEHAIL, Judith (dir.), *Savoirs critiques de la médiation culturelle*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004826, doi : 10.17184/eac.9782813004826

en lui-même (Madougou Mörsch/Wissert, 2022). C'est pourquoi la plupart d'entre elleux préfèrent devenir des curateur.ices, des artistes, c'est-à-dire des producteur.ices plutôt que des médiateur.ices.

Autant de bonnes raisons de « décoloniser » l'interface entre éducation et art. Une clause de non-responsabilité est nécessaire à ce stade : j'évite moi-même d'utiliser le terme « décoloniser », car je ne vois pas très bien ce que cela peut signifier dans le contexte européen. Je ne veux pas m'approprier le terme pour ma position européenne de *blanche*. Tel que je l'ai appris il y a environ une dizaine d'années, il ne s'agit pas d'une métaphore (Tuck/Yang, 2012). Il est lié aux luttes de libération armées, à la restitution péniblement obtenue de biens et de corps volés, à l'indemnisation pour – et à l'arrêt des saisies illégales de terres et du vol de la propriété intellectuelle, à l'égalité des droits pour des cosmologies et des modes d'existence qui me sont inaccessibles. Bien qu'un terme ne puisse appartenir à personne, j'ai décidé de traiter le terme « décolonisation » comme s'il appartenait aux colonisé.e.s. J'essaie ainsi d'éviter la répétition d'une extraction coloniale et d'une marchandisation du concept lui-même. Mon collègue Rubén Gaztambide-Fernández qui propose, dans une perspective critique du colonialisme, de ne plus utiliser le terme « art » (Gaztambide-Fernández 2020) et d'autres collègues du groupe de travail de Toronto du réseau « Another Roadmap for Arts Education » ont proposé dans une contribution vidéo de 2017 une approche possible pour utiliser ce terme dans le contexte européen

Ainsi, au concept de « colonialité » évoqué plus haut serait inhérent un concept de « décolonialité ». La décolonialité désignerait une attitude et une pratique conscientes de la colonialité d'une société et qui orientent leur propre travail de manière à ce que la matrice coloniale du pouvoir ne puisse pas s'y réarticuler (si facilement). La proposition de parler de décolonialité plutôt que de décoloniser ou de décolonisation me convient. Néanmoins, de mon point de vue, il me semble à ce stade plus précis, voire plus modeste, de désigner par le terme de critique de la discrimination une attitude et une pratique correspondantes – surtout pour éviter le malentendu selon lequel un.e habitant.e de notre région géopolitique pourrait penser ou agir en dehors de l'épistémologie occidentale. Par le terme de « critique de la discrimination », je m'appuie sur un cadre d'indicateurs appelé « Critical Diversity Literacy ». Celui-ci a été publié par Melissa Steyn (Steyn, 2007), une scientifique sud-africaine blanche spécialisée dans la communication. Les connaissances et les compétences qui permettent de déterminer la capacité de lecture critique d'une personne ou d'un groupe sont les suivantes :

- Comprendre que les catégories différentielles telles que le sexe, l'orientation sexuelle, le handicap, la classe, la racisation, sont socialement fabriquées.
- Comprendre ce qu'est l'intersectionnalité. C'est-à-dire savoir reconnaître l'interaction de ces catégories dans la production d'inégalités.
- Comprendre ce qu'est dans ce contexte le privilège. Sur cette base, pouvoir se positionner de manière critique.
- Disposer d'un langage, connaître les concepts permettant de désigner l'inégalité et les rapports de domination.
- Savoir reconnaître/décoder les adresses hégémoniques.

Published in : DEHAIL, Judith (dir.), *Savoirs critiques de la médiation culturelle*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004826, doi : 10.17184/eac.9782813004826

- Comprendre quelles sont les continuités des rapports de domination qui se sont développés au cours de l'histoire dans le présent.

- Enfin, sachant tout cela, développer un désir de changement pour promouvoir plus de justice.

J'essaie d'apprécier ces indicateurs de manière critique dans le cadre de ma pratique – la formation des pédagogues artistiques, la recherche, la rédaction de textes, l'activisme – et de les traduire à l'interface entre éducation et art (Mörsch, 2022). Le travail de traduction concerne trois dimensions imbriquées les unes dans les autres, qui sont efficaces à l'interface : le canon, les méthodes et les structures. Ces dernières désignent la réflexion sur les conditions structurelles nécessaires pour que le travail à l'interface entre éducation et art puisse être organisé de manière à ne pas reproduire les rapports de domination et de violence, mais à les interrompre.

Quelles structures de savoir, de temps et de personnel, quels rapports de travail en constituent la base ? Si on les applique à la vignette, il faudrait se demander, dans une perspective critique de la discrimination : comment un corps enseignant informé de la critique de la discrimination peut-il se former ? Où sont transmises et mises à disposition les connaissances nécessaires à un enseignement critique à l'égard des discriminations ? Comment créer des conditions de formation et de travail qui permettent d'éviter les exclusions racistes dans le corps enseignant ?

Sous le mot-clé du canon, il s'agit de savoir quelles sont les conséquences sur les contenus d'une perspective anti-discriminatoire. Dans les arts, la canonisation est l'un des principaux moyens d'établir et de maintenir des rapports de pouvoir. Toutes les institutions veillent à sélectionner et à déterminer ce qui entre dans le canon artistique, ce qui est reconnu comme précieux et donc digne d'être conservé. Depuis une position minoritaire, le canon en question est critiqué et contesté au vu de ses mécanismes d'exclusion. Cela a conduit et conduit encore à différentes possibilités d'aborder le canon : questionner, s'approprier, déconstruire le canon existant ; élargir le canon existant ; créer d'autres canons ou encore rejeter fondamentalement le concept de canon en raison des rapports de domination qui y sont inévitablement inscrits. Le travail critique sur et avec le canon est lié à la question des possibles conséquences d'une perspective critique de la discrimination sur le choix des méthodes : comment, dans les situations de pédagogie artistique, cela se traduit par des actions concrètes. Si je rapporte ces deux dimensions à la vignette, cela me mène mentalement à concevoir un tout autre enseignement sur le thème du portait.

6.2 Perspectives critiques à l'égard des discriminations dans l'enseignement artistique

L'enseignement artistique précédemment décrit repose donc, de mon point de vue, sur une hypothèse marquée par la colonialité : pourquoi les élèves devraient-ielles accomplir la tâche qui leur est confiée ? Pourquoi devraient-ielles s'occuper de tracer à la main le schéma des proportions et de faire le portrait de leurs voisin.e.s de banc en dessinant ?

Published in : DEHAIL, Judith (dir.), *Savoirs critiques de la médiation culturelle*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004826, doi : 10.17184/eac.9782813004826

De même que nous n'enseignons plus (espérons-le) dans les cours de biologie qu'il existe des « races humaines » supérieures et inférieures, nous ne devrions pas enseigner dans les cours d'art qu'il existe un schéma corporel qui convient à tous ceux qui sont désignés comme humains. Un enseignement du portrait critique à l'égard de la discrimination proposerait une approche plus ouverte, qui comprendrait la représentation d'objets, par exemple de shishas, comme faisant partie de la représentation de personnalités. Dans un tel enseignement, on proposerait aux élèves des exemples variés de justifications, de contextes, de fonctions et d'esthétiques de portraits issus de l'art historique, de la culture quotidienne et de l'art contemporain de différents contextes dans le monde. Il apparaîtrait alors clairement que les portraits sont liés à des actions et à des intentions puissantes, mais aussi autonomisantes : identifier et attribuer, idéaliser, dénoncer et caricaturer. Tout cela se fait selon des axes de distinction sociale comme le sexe, la classe, la racialisation, le handicap. Par exemple, si quelqu'un saisit « portrait-robot » dans une base de données numérique, l'algorithme fournit des dessins de portraits de visages presque toujours masculins, le plus souvent migrants. Parallèlement, la présentation visuelle des protestations et des manifestations de commémoration des meurtres racistes à Hanau place également les portraits des personnes assassinées au centre de la campagne. Sur la base de tels exemples, les apprenant.e.s pourraient se demander d'abord dans quel contexte les portraits qu'ielles doivent réaliser doivent s'inscrire, quels objectifs ielles y associent et ce que cela signifie quant au mode de représentation propre à chacun.e et à sa stratégie artistique. Pour la réalisation des portraits, un enseignement critique à l'égard de la discrimination proposerait, outre le dessin au crayon, d'autres techniques artistiques au choix et s'appuierait sur les connaissances culturelles des jeunes en matière de portrait, par exemple les procédés numériques, le collage et les techniques d'impression. Cela afin de ne plus présenter comme universel, au XXI^{e} siècle, le dessin réaliste hérité du modèle de la Renaissance, sans le remettre en question.

Les bases d'un enseignement critique à l'égard des discriminations sont la connaissance des axes d'inégalité sociale mentionnés et une réflexion autocritique appropriée de la part de l'enseignant.e. Cela implique aussi une capacité de lecture critique de son répertoire d'exemples et de méthodes artistiques et la volonté de les modifier et de les élargir, d'élaborer un autre savoir artistique critique à l'égard des discriminations. Il est en outre utile d'avoir un rapport positif à la contingence. On entend par là une attention et une ouverture au savoir que l'on peut tirer des perturbations, lorsque l'enseignement ne se déroule pas comme prévu. J'ai perçu ce genre de moment de contingence productif dans l'histoire des dessinateurs de chicha et j'ai essayé de l'interpréter de manière critique par rapport à la discrimination. Toutefois, dans le cadre de points de vue critiques sur la discrimination dans l'enseignement artistique, le travail continu visant à modifier les structures et celui, qui en découle, visant à diversifier le personnel enseignant, doit être au centre de tous les efforts. En effet, tant que les étudiants décideront de ne pas devenir professeurs d'art en raison du racisme structurel qui sévit dans les études, le stage, les programmes d'enseignement et les salles des professeurs, même les changements de canon et de méthodes esquissés ici ne serviront pas à grand-chose.

Published in : DEHAIL, Judith (dir.), *Savoirs critiques de la médiation culturelle*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004826, doi : 10.17184/eac.9782813004826

7 Post-scriptum : l'éducation culturelle en contradiction

En Allemagne, mon domaine d'activité est le plus souvent désigné comme « éducation culturelle » ou « éducation esthétique » ; dans le pire des cas, comme « éducation artistique ». J'ai du mal à accepter ces trois désignations. L' « éducation artistique » est historiquement imprégnée de conceptions bourgeoises de l'art, du primitivisme et de relents postnazis (Kossolapow, 1975 ; Mörsch, 2017a). L'expression « éducation culturelle » est apparue dans les années 1970, en tant que concept opposé à « l'éducation artistique » et marqué par la social-démocratie et les syndicats. Aujourd'hui, cette expression a pris une dimension néolibérale. Elle véhicule des promesses d'effets hégémoniques, par exemple sur la compatibilité accrue des sujets de l'éducation culturelle avec le marché du travail, ou sur la cohésion, pacification gouvernementale des conflits sociaux qui pourrait être atteinte en cultivant les arts, sans qu'il y ait redistribution structurelle des ressources et des privilèges (Hamer, 2014). La notion d' « éducation esthétique » n'évacue pas non plus des compréhensions du sujet, de l'art et de l'éducation centrés sur le point de vue *blanc*, masculin et bourgeois, comme le montre par exemple une nouvelle fois une publication récente dont le titre a une prétention définitionnelle et qui tente de donner un fondement anthropologique à la pédagogie artistique (Krautz, 2020).

Dans la tentative d'ouvrir à nouveau le champ conceptuel et de souligner son caractère intermédiaire constitutif, je préfère parler et écrire au sujet du « travail à l'interface entre éducation et art ». A travers cette désignation, j'identifie différents domaines d'activité : l'enseignement artistique à l'école, les activités de médiation dans les musées, les expositions, les théâtres, les festivals ou les salles de concert, l'utilisation de procédés artistiques dans l'éducation extrascolaire des jeunes et des adultes, dans l'éducation politique et l'activisme, les approches participatives dans les arts, ainsi que l'enseignement théorique afférent à toutes ces questions. L'ouverture conceptuelle doit contribuer non seulement à une réflexion critique sur la colonialité dans ces domaines d'activité, mais aussi, sur cette base, à les orienter vers une critique de la discrimination. Le fait que cette dernière me semble souhaitable ne va pas de soi au vu de la colonialité qui leur est inhérente. Dans ma recherche historique, féministe et postcoloniale sur l'histoire de la médiation artistique en Angleterre, j'ai tenté de montrer que le travail à cette interface constituait et constitue, selon le contexte et les positions des sujets, une pratique d'oppression et d'assignation et en même temps une pratique d'auto-articulation et de résistance (Mörsch, 2019). Cela ne se voit pas seulement dans les archives, mais aussi chaque jour, au travail. Je juge que cela vaut la peine de continuer à les aborder de manière critique en étant conscient.e de leur ambivalence – avec elle contre elle, en tant que pratique en contradiction.

Bibliographie

Baitamani, Wael ; Breidung, Julia ; Bücken, Susanne ; Gerards, Monika ; Frieters-Reermann, Norbert ; Meiers, Johanna (2020), « Fakt ist, dass geflüchtete Jugendliche kaum jemals die Chance haben ein Kunstprodukt zu erstellen », Timm, Susanne ; Costa, Jana ; Kühn, Claudia ; Scheunpflug, Anette (dir.), *Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen, empirische Befunde*, Waxmann, Münster, p. 197-211.

Published in : DEHAIL, Judith (dir.), *Savoirs critiques de la médiation culturelle*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004826, doi : 10.17184/eac.9782813004826

Bast, Stefan (2022), « Sie können uns nicht zwingen, uns zu blamieren ! Körper, Gefühle und Macht im diskriminierungskritischen Kunstunterricht », in Mörsch, Carmen (dir.), *Diskriminierungskritische Perspektiven an der Schnittstelle von Bildung und Kunst. Bildungsmaterialien*, Mainz, Kunsthochschule.

Bücken, Susanne ; Gerards, Marion ; Meiers, Johanna (2018), *Kulturelle Bildung als hegemonialer Diskurs. Ergebnisse einer rassismuskritisch positionierten Forschung*, Version écrite de la présentation lors de la conférence finale du programme de financement du BMBF « Projets de recherche sur l'éducation culturelle », 7-9 octobre 2019 à Berlin.

Cachia, Amanda (2017), *The Flesh of the World : An Empirical Turn toward Complex Embodiment*, *Art Journal*, 76 :3-4, 68-75. doi : 10.1080/00043249.2017.1418488

Castro Varela, Maria Do Mar ; Dhawan, Nikita. (2009), « Breaking the Rules. Bildung und Postkolonialismus », *in* Mörsch, Carmen ; Forschungsteam der documenta 12 Vermittlung (dir.), *Kunstvermittlung. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts*, Zürich, diaphanes, p. 339-351.

Diezte, Gabriele, *Weiße Frauen in Bewegung : Genealogien und Konkurrenzen von Race- und Genderpolitiken*, Transcript, Bielefeld, 2013.

Foucault, Michel, *Was ist Kritik ?*, Merve, Berlin, 1992.

Foucault, Michel, *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Merve, Berlin, 1978.

Gaztambide-Fernández, Rubén (2020), « The Orders of Cultural Production », *Journal of Curriculum Theorizing*, Volume 35, Number 3, p. 1-23.

Chalmers, Graeme (1999), « Cultural Colonialism and Art Education. Eurocentric and Racist Roots of Art Education », *in* Boughton, Doug ; Mason, Rachel (dir.), *Beyond Multicultural Art Education : international Perspectives*, Waxmann, Münster/New York/München/Berlin, p. 173-184.

Gikandi, Simon, *Slavery and the Culture of Taste*, Princeton University Press, Princeton, 2014.

Grosfoguel, Rámon (2008), « Transmodernity, border thinking, and global coloniality. Decolonizing political economy and postcolonial studies », *Eurozine*, 1-23.

Hamer, Gundhild (dir.), Keller, Sarah, *Wechselwirkungen : Kulturvermittlung und ihre Effekte*, Kopaed, München, 2014.

Harder, Simon (2015), « In welche Blicke soll Schule investieren ? UnSichtbarkeiten und gesellschaftspolitische Verantwortung im Kunstunterricht », *in* Harder, Simon ; Mörsch, Carmen (dir.), *Art Education ° 10 Gut aussehen. Geschmack und Schönheit im Kunstunterricht.*

Henschel, Alexander, *Was heißt hier Vermittlung ? Kunstvermittlung und ihr umstrittener Begriff*, Zaglossus, Wien, 2020.

Ishiguro, Kazuo, *Alles was wir geben mussten*, Blessing, München,2005.

Kämpf-Jansen, Helga, *Ästhetische Forschung*, Salon, Köln, 2000.

Kossolapow, Line, *Musische Erziehung zwischen Kunst und Kreativität*, Fischer, Frankfurt, 1975.

Krautz, Jochen, *Kunstpädagogik. Eine systematische Einführung*, Wilhelm Fink/UTB, Paderborn, 2020.

Mörsch, Carmen, *Diskriminierungskritische Perspektiven an der Schnittstelle von Bildung und Kunst. Bildungsmaterialien*, Kunsthochschule, Mainz, 2022. Dans cet ouvrage : « *Über Körper in der weißen Kulturellen Bildung : Ein Gespräch ohne Q&A zwischen Carmen Mörsch (CM), Julia Wissert (JW) und Fadila Madougou als Dritte Stimme (DS)* ».

Mörsch, Carmen (2020), « Decolonizing Arts Education. Skizze zu einer diskriminierungskritischen Aus- und Weiterbildung an der Schnittstelle von Bildung und Künsten », *in* Eschment, Jane ; Neumann, Hannah ; Rodonò, Aurora ; Meyer, Torsten (dir.), Arts Education in Transition, Zeitschrift Kunst Medien Bildung, zkmb 2021.

Mörsch, Carmen, *Die Bildung der A__N__D__E__R__E__N durch Kunst. eine postkoloniale und feministische historische Kartierung der Kunstvermittlung*, Zaglossus, Wien, 2019.

Mörsch, Carmen (2017a), « Ansätze für eine postkoloniale Geschichtsschreibung der kulturellen Bildung in Deutschland. Kulturelle Bildung im Kontext Asyl. Ein Dossier », *Kubinaut – Navigation Kulturelle Bildung*. Berlin.

Mörsch, Carmen (2017b), « Contact Zone (Un)realised. Andere BesucherInnen als Interventionen im Ausstellungsraum », *in* Mörsch, Carmen ; Sachs, Angeli ; Sieber, Thomas (dir.), *Ausstellen und Vermitteln im Museum der Gegenwart*, Transcript, Germany, p. 173- 188.

Published in : DEHAIL, Judith (dir.), *Savoirs critiques de la médiation culturelle*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004826, doi : 10.17184/eac.9782813004826

Mörsch, Carmen ; Schade, Sigrid ; Vögele, Sophie (dir.), *Kunstvermittlung zeigen : über die Repräsentation pädagogischer Arbeit im Kunstfeld*, Zaglossus, Wien, 2017.

Mörsch, Carmen (2016a), « Mehrwert mit Marx : den über den Wert der Arbeitskraft hinausgehenden Teil der Wertschöpfung », *in* Schlie, Camilla ; Willenbacher, Sascha (dir.), « *Eure Zwecke sind nicht unsere Zwecke* ». *Zur Kooperationspraxis zwischen Theater und Schule im Berliner Modellprojekt « Jump & Run »*, p. 85-106.

Mörsch, Carmen (2016b), « Stop Slumming ! Eine Kritik kultureller Bildung als Verhinderung von Selbstermächtigung », in Castro Varela, Maria do Mar ; Mecheril, Paul (Hg.), *Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart*, p. 173-184.

Quijano, Aníbal (1992), « Colonidad y Modernidad/Racionalidad », *Perú Indígena*, vol. 13, no. 29, Lima. p. 11-20.

Quijano, Aníbal, *Kolonialität der Macht, Eurozentrismus und Lateinamerika*, Turia + Kant, Allemagne, 2016.

Quijano, Aníbal (2000), « Colonialidad del poder y clasificación social », *in* Arrighi, Giovanni ; Goldfrank, Walter L. (dir.), *Festschrift for Immanuel Wallerstein, Journal of World Systems Research*, Colorado, vol. VI, no. 2, Fall/Winter 2000, p. 342-388.

Quintero, Pablo ; Garbe, Sebastian (dir.), *Kolonialität der Macht. De/Koloniale Konflikte : zwischen Theorie und Praxis*, Unrast, Münster, 2013.

Selle, Gert, *Gebrauch der Sinne : Eine kunstpädagogische Praxis*, Rowohlt, Reinbek bei Hamburg, 1988.

Sertl, Michael (2007), « Offene Lernformen bevorzugen einseitig Mittelschichtkinder ! Eine Warnung im Geiste von Basil Bernstein », *in* Heinrich, Martin ; Prexl-Krausz, Ulrike (dir.), *Eigene Lernwege – Quo vadis ? Eine Spurensuche nach « neuen Lernformen » in Schulpraxis und LehrerInnenbildung*, Wien/Münster : LIT-Verlag, p. 79-97.

Silverman, Kaja (1997), « Dem Blickregime begegnen », *in* Kravagna, Christian (dir.), *Privileg Blick : Kritik der visuellen Kultur*, ID-Archiv, Berlin, p. 41-64.

Sonderegger, Ruth (2018), « Fragen zur Kolonialität der europäischen Ästhetik », *in* Knopf, Eva ; Lembcke, Sophie ; Recklies, Mara (dir.), *Archive dekolonialisieren*, Bielefeld : transcript, p. 251-258.

Steyn, Melissa (2007), « Critical Diversity Literacy : Essentials for the Twenty-First Century », *in* Vertovec, Steven (dir.), *Routledge International Handbook of Diversity Studies*, New York/London : Routledge, p. 379-389.

Sternfeld, Nora (2005), « Der Taxispielertrick. Vermittlung zwischen Selbstregulierung und Selbstermächtigung ». *in* Jaschke, Beatrice ; Martinz-Turek, Charlotte ; Sternfeld, Nora (dir.), *Wer spricht ? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen*. Turia+Kant, Wien, 2005, p. 15–33.

Strings, Sabrina, *Fearing the Black Body. The Racial Origins of Fat Phobia*, NYU Press, New York, 2019.

Tuck, Eve ; Yang, Wayne K. (2012), *Decolonization is not a metaphor*, *Decolonization : Indigeneity, Education & Society*, vol. 1, No. 1, p. 1-40.

Walgenbach, Katharina, *Die weiße Frau als Träger deutscher Kultur. Koloniale Diskurse über Geschlecht, "Rasse" und Klasse im Kaiserreich*, Campus, Frankfurt am Main, 2005.

Wieczorek, Wanda, *Zurücktreten bitte ! Mehr kulturelle Teilhabe durch rationale Kulturvermittlung*, mit einem Beitrag von Markus Rieger-Ladich, Kopaed, München, 2018.

Wolukau-Wanambwa, Emma (2017), *Hey You ! Notes on the Appeal of Artistic Education*, *in* Mörsch, Carmen ; Schade, Sigrid ; Vögele, Sophie (dir.), *Kunstvermittlung zeigen : über die Repräsentation pädagogischer Arbeit im Kunstfeld*, Zaglossus, Wien, p. 649-704.

Yeo, Eileen Janes (1992), *Social Motherhood and the Sexual Communion of Labour in British Social Science, 1850–1950*, *Women's History Review*, vol. 1, p. 63–87.

Published in : DEHAIL, Judith (dir.), *Savoirs critiques de la médiation culturelle*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004826, doi : 10.17184/eac.9782813004826