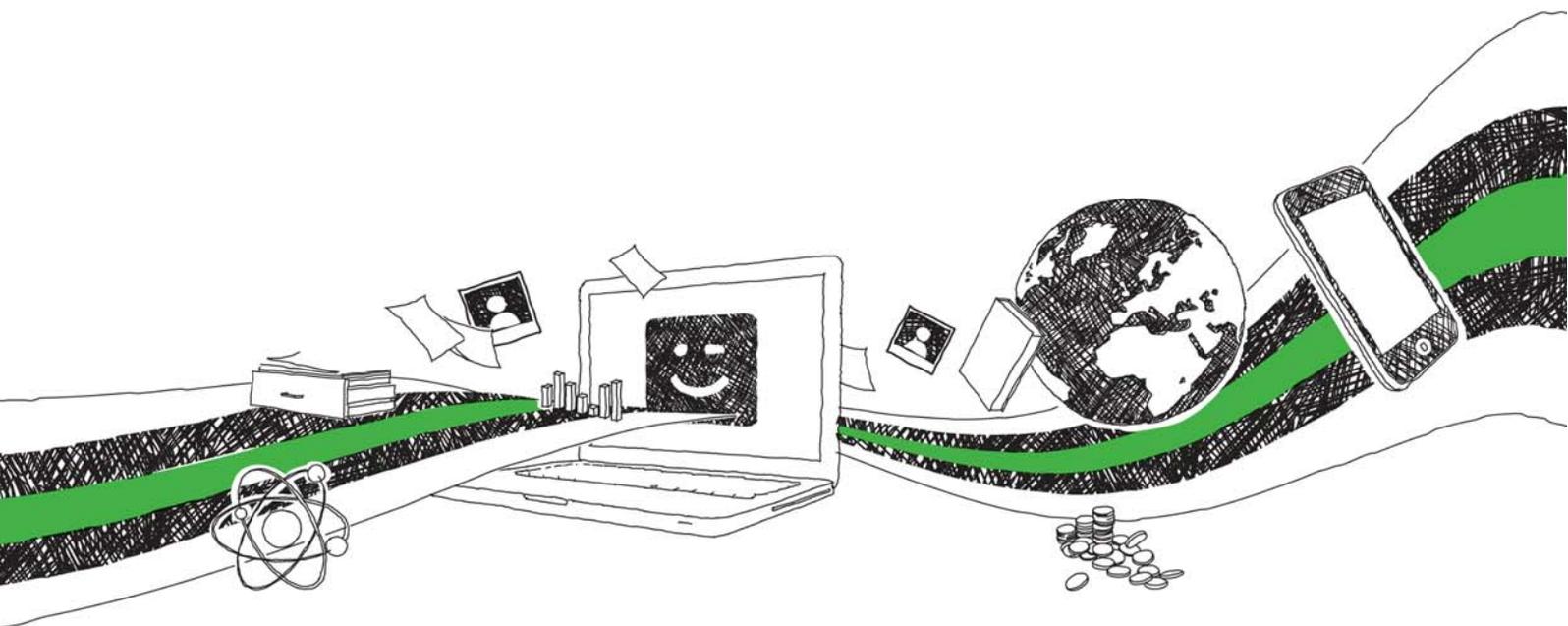


Nicola Lauré al-Samarai / Fouad Asfour / Judith Reker / Rangoato Hlasane / Malose Malahlela

La création d'espaces. Art/s Education artistique non formelle en Afrique entre politiques culturelles et aides à la culture

Etude Scientifique

SUR GRIN VOS CONNAISSANCES SE FONT PAYER



- Nous publions vos devoirs et votre thèse de bachelor et master
- Votre propre eBook et livre – dans tous les magasins principaux du monde
- Gagnez sur chaque vente

Téléchargez maintenant sur www.GRIN.com
et publiez gratuitement



Bibliographic information published by the German National Library:

The German National Library lists this publication in the National Bibliography; detailed bibliographic data are available on the Internet at <http://dnb.dnb.de> .

This book is copyright material and must not be copied, reproduced, transferred, distributed, leased, licensed or publicly performed or used in any way except as specifically permitted in writing by the publishers, as allowed under the terms and conditions under which it was purchased or as strictly permitted by applicable copyright law. Any unauthorized distribution or use of this text may be a direct infringement of the author s and publisher s rights and those responsible may be liable in law accordingly.

Imprint:

Copyright © 2014 GRIN Verlag
ISBN: 9783656885979

This book at GRIN:

<https://www.grin.com/document/288138>

**Nicola Lauré al-Samarai, Fouad Asfour, Judith Reker, Rangoato Hlasane,
Malose Malahlela**

**La création d'espaces. Art/s Education artistique non
formelle en Afrique entre politiques culturelles et aides
à la culture**

GRIN - Your knowledge has value

Since its foundation in 1998, GRIN has specialized in publishing academic texts by students, college teachers and other academics as e-book and printed book. The website www.grin.com is an ideal platform for presenting term papers, final papers, scientific essays, dissertations and specialist books.

Visit us on the internet:

<http://www.grin.com/>

<http://www.facebook.com/grincom>

http://www.twitter.com/grin_com

NICOLA
LAURÉ AL-SAMARAI
**LA CRÉATION
D'ESPACES**
ART/S EDUCATION
ET FORMATION
ARTISTIQUE
NON FORMELLE
EN AFRIQUE
ENTRE POLITIQUES
CULTURELLES
ET AIDES
À LA CULTURE

À propos des auteurs

Nicola Lauré al-Samarai est historienne et théoricienne de la culture, écrivaine et éditorialiste ; elle travaille à Berlin, en Allemagne.

Fouad Asfour est linguiste, écrivain et éditorialiste ; il travaille à Johannesburg, en Afrique du Sud.

Judith Reker est journaliste spécialiste de l'Afrique ; elle est basée à Johannesburg, en Afrique du Sud.

Rangoato Hlasane est agent culturel/éducateur, intéressé notamment dans les histoires visuelles ; il vit et travaille à Johannesburg, en Afrique du Sud.

Malose Malahlela est un artiste/organisateur d'événements artistiques intéressé dans les processus artistiques à travers divers supports ; il travaille à Johannesburg, en Afrique du Sud.

NICOLA
LAURÉ AL-SAMARAI
**LA CRÉATION
D'ESPACES**
ART/S EDUCATION
ET FORMATION
ARTISTIQUE
NON FORMELLE
EN AFRIQUE
ENTRE POLITIQUES
CULTURELLES
ET AIDES
À LA CULTURE

Sommaire

| | |
|---|---|
| 006 <u>Préface</u> | 218 <u>Chapitre 4</u> Effets formatifs Formation et profession- nalisation artistique non formelle dans le contexte de l'aide occidentale à la culture |
| 012 <u>Remerciements</u> | |
| 016 <u>Note de l'auteure</u> | |
| 020 <u>Introduction</u> | 242 <u>Chapitre 5</u> Ne pas se contenter du minimum requis : Définir l'Art/s Education interdisciplinaire pour les organismes d'aide financière en Afrique du Sud par Rangoato Hlasane et Malose Malahlela Keleketla! Library |
| 030 <u>Chapitre 1</u> Positionnements discursifs Cadres du champ de l'Art/s Education ainsi que de la formation et de la professionnalisation artistique | |
| 094 <u>Chapitre 2</u> En préambule Une introduction critique | 286 <u>Chapitre 6</u> Les défis des espaces interstitiels Repenser la politique culturelle et la politique d'aide dans le champ artistique/culturel non formel |
| 124 <u>Chapitre 3</u> Descriptions fragmentaires du domaine de recherche Organisation du champ d'éducation/formation et de professionnalisation artistique non formelle | 308 <u>Bibliographie</u> |
| | 322 <u>Copyright</u> |

« Il nous faut des institutions dont la tâche principale consiste à créer des espaces propices au développement des aptitudes, dans le sens d'aptitudes à se fier par exemple à ses propres forces et à ses propres ressources – qu'il s'agisse de ressources intellectuelles ou, si possible, financières »

Achille Mbembe, Annales du Goethe-Institut, 2013.

Préface

Qu'entend-on par offres non formelles dans le domaine de l'éducation artistique en Afrique ? Quel est le sujet concret de cette étude et pourquoi la recherche dont il fait l'objet est-elle d'une si grande importance pour le Goethe-Institut d'Afrique du Sud ? Ou bien cette œuvre fait-elle partie de celles qui sont nées dans l'un des ateliers de recherche d'une université « occidentale » et qui recrutent leurs lecteurs parmi les professeurs et les étudiants en anthropologie, africanisme et peut-être aussi parmi les pédagogues d'Europe occidentale ? C'est possible, mais cette étude est issue aussi et surtout du besoin de procéder à une approche systématique de la question concernant les processus artistiques créatifs sur le continent africain et les structures locales qui les encadrent.

Cet intérêt était motivé en particulier par le travail actif de nombreux centres et initiatives dans le domaine des arts contemporains – spécialement par leurs approches dans l'éducation et la formation culturelles. Il nous importait également de soumettre à un regard critique notre propre position en tant qu'institution agissant et aidant sur le plan international au sein d'un paysage culturel dépendant dans de nombreux pays des aides occidentales ou influencé fortement par elles.

L'une des tâches centrales du Goethe-Institut est l'éducation et – à côté de la formation continue des enseignants dans le domaine de l'allemand langue étrangère – de plus en plus aussi le domaine de l'éducation culturelle. Les Goethe-Instituts d'Afrique ont choisi de préférence ce domaine, lorsque le projet *Aktion Afrika*, créé en 2008 par le ministre des Affaires étrangères Frank-Walter Steinmeier, a permis de lancer aussi, en collaboration avec des partenaires locaux, d'importants projets structurels durables – également au plan intercontinental – destinés à renforcer le secteur culturel. Dans le domaine de l'éducation culturelle, telle était la première hypothèse, nous pouvons apprendre beaucoup de choses ensemble – en Afrique comme en Europe. La seconde hypothèse suggérait que les formats innovants du secteur de l'éducation culturelle dans beaucoup de pays africains se

trouvaient plutôt dans le domaine non formel, puisqu'un tiers des personnes vivant sur le continent n'ont pas accès à l'éducation scolaire et encore moins à une formation universitaire.

Le Goethe-Institut visait à créer, au-delà des structures éducatives occidentales établies, des approches novatrices, également afin de mener une réflexion sur son propre travail éducatif et de le développer sur de nouvelles bases en l'adaptant aux contextes locaux. L'un des objectifs était donc d'élaborer des idées et des méthodes permettant au Goethe-Institut de réaliser des projets concrets en commun avec les partenaires locaux. Pour définir sa position, le Goethe-Institut se devait d'abord de commander une étude destinée à examiner les structures « non formelles » existant dans le domaine de la pratique de la formation artistique, à analyser les marges de manœuvre d'un œil critique et à souligner le potentiel innovateur.

Les motivations du Goethe-Institut ne relèvent pas d'un pur altruisme. Ce projet est dû à la volonté manifeste de participer à tout ce qui est tourné vers l'avenir et qui, dans un monde en cours de globalisation galopante, se révélera également et même particulièrement important pour l'Allemagne, l'Europe ou l'Occident.

Cette étude ne doit pas et ne peut pas être un mapping « classique » des structures non formelles dans le domaine de l'éducation culturelle en Afrique. Mais elle devrait maîtriser la tâche complexe consistant à déceler, à l'aide de cas exemplaires, les intérêts, les visions et les approches poursuivis par les acteurs locaux au sein des contextes où ils agissent. À cet égard, le paysage de subventions dominé par l'Occident joue un rôle non négligeable, car il a exercé une influence notable sur les milieux artistiques en ciblant de façon souvent unilatérale les aspects économiques dans le domaine des « industries créatives » en vue d'atteindre ses objectifs en matière de politique de développement.

Les cas présentés ici de quatre pays différents révèlent une grande variété d'approches novatrices montrant comment réaliser les processus artistiques et la formation artistique et ce qui est et serait nécessaire pour instaurer une coopération durable entre une institution occidentale et les partenaires locaux. Un autre objectif important était aussi de « visibiliser » et d'« accessibiliser » le savoir disponible sur place – non seulement dans le cadre de la coopération internationale, mais précisément aussi pour le secteur formel – en collaboration avec les écoles des beaux-arts et éventuellement de provoquer des réformes des programmes d'enseignement par de nouveaux formats et de nouvelles méthodes.

Nous savions parfaitement que l'étude ne pourrait pas réaliser toutes ces attentes. Mais elle constitue néanmoins un pas visant à examiner de plus près le domaine très important de l'éducation culturelle non formelle et à développer des projets permettant de stabiliser et d'agrandir ce secteur – pas seulement en Afrique. La conférence, également soutenue par le Goethe-Institut, *Condition Report – on building art institutions in Africa*, à la fois inventaire et analyse du travail réalisé par les centres d'art dans le domaine des arts plastiques en Afrique, qui s'est tenue en 2012 à Dakar chez Raw Material, ainsi que la publication qui s'y rapporte (Hatje Cantz, 2013) complètent magistralement cette étude. Reste à espérer que ces deux publications, une fois traduites en anglais et en français, toucheront les groupes concernés sur le continent et inciteront en même temps les partenaires et organismes d'aide « occidentaux » à reconsidérer régulièrement d'un point de vue critique leurs critères concernant l'obtention d'aides.

Pour le Goethe-Institut, cette étude fait partie intégrante d'un secteur clé du travail réalisé dans la région de l'Afrique subsaharienne dans le domaine de la culture et du développement axé sur le secteur non formel dans le domaine de l'éducation culturelle. Ce secteur constitue la base d'une coopération qui, nous l'espérons, sera féconde, avec les par-

tenaires des différents pays et créera certainement des méthodes nouvelles méthodes et des pratiques innovatrices tout en donnant naissance à de nouvelles théories.

Nous avons eu beaucoup de chance que l'Institute for Art Education de la Haute École des arts de Zurich, sous la direction de Carmen Mörsch, poursuive des recherches analogues. C'est ainsi que les résultats de l'étude sont aussi intégrés dans le projet de recherche international *Another Roadmap for Arts Education and Arts Education Histories Workshop*, qui jette un éclairage critique sur les directives présentées par l'UNESCO concernant l'éducation culturelle. Nous lui adressons tous nos remerciements à elle ainsi qu'à son équipe – en premier lieu à l'auteure de l'étude, Nicola Lauré al-Samarai, qui, en collaboration avec Fouad Asfour, Judith Reker et les auteurs invités Rangoato Hlasane et Malose Malahlela, a réalisé cette étude sur notre demande.

Nous adressons aussi des remerciements particuliers à toutes les personnes et organisations qui ont permis à l'équipe de chercheurs d'avoir un aperçu de leurs structures, méthodes et visions, en particulier à l'équipe des Studios Kabako (Kisangani, République démocratique du Congo), du Netsa Art Village (Addis Abeba, Éthiopie), de l'École des Sables (Toubab Dialaw, Sénégal), du Market Photo Workshop (Johannesbourg, Afrique du Sud) et de la Keleketla! Library (Johannesbourg, Afrique du Sud).

Dr. Katharina von Ruckteschell-Katte
et Henrike Grohs

Remerciements

La présente étude est le résultat d'environ deux années de travail. Nous avons pu la réaliser grâce au soutien généreux d'un grand nombre de personnes, d'organisations et d'institutions.

Nos remerciements s'adressent plus particulièrement aux organisations qui, dans le cadre de nos séjours de recherche, nous ont permis d'obtenir un aperçu de leurs activités quotidiennes et ont pris le temps de nous accorder des entretiens et des interviews. Sans leur coopération, leur savoir expert et surtout leur travail d'organisation, cette étude n'aurait jamais vu le jour.

Market Photo Workshop
(Johannesbourg, Afrique du Sud)

Tous nos remerciements à John Fleetwood, Theresa Collins, Bandile Gumbi, Jacklynne Hobbs, Tebogo Kekana, Claire Rousell, Molemo Moiloa et Thenjiwe Nkosi ainsi qu'à tous les participants de l'Advanced Course 2011-2012.

École des Sables
(Toubab Dialaw, Sénégal)

Tous nos remerciements à Germaine Acogny, Helmut Vogt, Patrick Acogny, Karine Milhorat, Didier Delgado, Ndaye Seck, Virginie Sagna, Adama Ndiaye ; à Nita Liem

et Bart Deuss de Don't Hit Mama ; à Melissa Flerangile et Archie Burnett (artistes invités) ; à l'ensemble Jant-Bi ainsi qu'à tous les participants de l'Atelier d'audition « War and Peace ».

Studios Kabako (Kisangani, République démocratique du Congo)

Tous nos remerciements à Faustin Linyekula, Virginie Dupray, Jean Louis Mwandika, Eddy Mbalanga Ebuda, Papy Ebotani et Axel Ali Amboko ; à Boyzie Cekwana (artiste invité) ainsi qu'à tous les participants de l'Atelier régional.

Netsa Art Village
(Addis Abeba, Éthiopie)

Tous nos remerciements à Mihret Kebede, Henok Getachew, Solomon Tsegaye, Leikun Nahusenay, Mulugeta Kassa, Tamrat Gezaheghe, Helen Zeru, Daniel Alemayehu et Tesfahun Kibru.

Nous remercions Rangoato Hlasane et Malose Malahlela de la Keleketla! Library (Johannesbourg, Afrique du Sud) d'avoir accepté de participer à cette étude en tant qu'auteurs invités, de nos échanges très productifs et de notre travail commun très fécond.

Pour leur soutien lors des travaux préliminaires, d'août 2011 à février 2012, nous remercions Konjit

Seyoum d'Abro Ethiopia (Éthiopie), Igo Lassana Diarra de Balanise (Mali), Malcolm Christian du Caversham Centre (Afrique du Sud), princesse Marilyn Douala Bell de Doual'art (Cameroun), Hilda Twongyeirwe de Femrite (Ouganda), Gaston Kabore d'Imagine (Burkina Faso), Zenzele Chulu d'Insaka Workshop (Zambie), Carole Karemera de l'Ishyo Arts Centre (Rwanda), Danda Jaroljmek du Kuona Trust (Kenya), Claire Rousell du Market Photo Workshop (Afrique du Sud), Henok Getachew du Netsa Art Village (Éthiopie), Odile Tevie de la Nubuke Foundation (Ghana), Krishna Luchoomun de pARTage (île Maurice), Patrick Mudekereza de Picha ASBL (République démocratique du Congo), Virginie Dupray des Studios Kabako (République démocratique du Congo), Reginald Bakwena du Thapong Visual Arts Centre (Botswana) et Kate Tarratt Cross des Thupelo Workshops (Afrique du Sud).

Nous remercions les Goethe-Instituts d'Afrique du Sud, d'Éthiopie, du Sénégal et d'Angola ainsi que le Goethe-Zentrum de Madagascar, en particulier Katharina von Ruckteschell-Katte et Henrike Grohs, Folco Naether et Tenagne Tadesse, Uwe Rieken, Christiane Schulte ainsi qu'Eckehart Olszowski de nous avoir fourni des informations et des contacts.

En outre nous remercions Khalid Abdullahi, Berhanu Ashagrie, Ntone Edjabe, Jack Gouveia, Khwezi Gule, Bandile Gumbi, Xolelwa Kashe-Katiya, Michel Noureddine Kassa, Donald Kaira Maingi, Senam Okudzeto et Lye M. Yoka de nous avoir accordé leur soutien, leurs conseils et d'avoir partagé avec nous leur savoir.

Nous aimerions remercier particulièrement le Goethe-Institut de Johannesburg, qui a commandité et financé cette étude, de sa confiance et de sa coopération. Nous voulons remercier surtout Katharina von Ruckteschell-Katte et Henrike Grohs, qui se sont montrés disposés à nous accorder des interviews et à nous faire part de leurs expériences et leurs réflexions.

Enfin nous remercions l'Institute for Art Education de la Haute École des arts de Zurich, qui nous a offert les meilleures conditions possibles pour la réalisation de cette étude, grâce aux collègues internes et externes Anne Gruber, Miriam Landkammer, Nora Landkammer, Magdalena Roß et Sascha Willenbacher. Nous remercions tout particulièrement Carmen Mörsch, qui a accompagné de ses conseils critiques toute l'élaboration de ce projet.

Note de l'auteure

Pour la rédaction de la présente étude, l'équipe des chercheurs et auteurs a décidé de prendre quelques décisions en matière de terminologie se rapportant au contexte du champ étudié.

Nous avons souligné le côté expérimental et équivoque de la notion d'espace interstitiel aussi bien par l'utilisation variable et en deux langues que par l'écriture de certains termes. C'est ainsi qu'en anglais, par exemple, il existe les notions d'art education, qui signifie surtout la formation des artistes, et arts education, qui se réfère davantage à l'éducation culturelle générale formelle et non formelle des enfants et des adultes. Pour cette étude, la combinaison « Art/s Education » nous a semblé appropriée en raison des recoupements complexes des différents champs de travail dans les contextes étudiés. Afin de faire sentir l'action conjointe de l'« Art/s Education » et la formation des artistes, dans lesquelles ces derniers sont aussi bien enseignants qu'enseignés, nous avons utilisé l'appellation « Art/ists' Education ». Il en est de même pour le terme « éducation/formation artistique », censé indiquer que le travail de formation des organisations questionnées

ne peut être dissocié du travail d'éducation artistique tout en présentant certaines différences concrètes. Les appellations univoques telles que « travail de formation artistique » se rapportent par conséquent à certains aspects particuliers. Dans la traduction française, il a été décidé de conserver les expressions anglaises mentionnées ci-dessus, destinées à mieux traduire les intentions de l'auteure que ne le ferait une transcription française.

Une autre décision terminologique prise dans le cadre de l'étude préliminaire est la non-utilisation de la désignation régionale « Afrique subsaharienne ». Cette notion a essentiellement un sens géographique, mais elle est utilisée fréquemment comme synonyme d'« Afrique noire » et recèle donc une connotation coloniale, certes moins évidente sur le plan de la langue, mais toutefois comparable. En tout cas, à l'instar d'autres termes désignant l'Afrique (par exemple, l'« Afrique blanche » ou l'« Afrique occidentale »), elle repose sur une division arbitraire du continent entreprise dans le sillage de l'expansion coloniale européenne, phénomène qui s'exprime à travers la langue. Par l'appellation « Afrique

subsaharienne », on crée arbitrairement une région dont la pluralité culturelle et sociale historique et actuelle ne s'exprime pas dans cette notion, et se trouve ainsi nivelée. En conséquence, nous utilisons dans cette étude l'expression « contextes africains » ou bien nous nommons les pays dont il est question.

Nous rendons compte également de l'actualité du colonialisme au moyen de l'écriture contrapuntique du terme « post-/colonial » avec trait d'union et barre oblique afin de souligner des temporalités non linéaires et imbri-

quées. Cette écriture vise à briser la dimension purement chronologique qui considère le colonialisme comme une époque achevée et à désigner un processus toujours existant marqué par une réflexion sur les implications historiques et la conjonction de la domination coloniale et de la dépendance post-coloniale. Cela étant valable aussi pour le contexte sud-africain, nous utilisons une écriture analogue pour le terme « post-/apartheid ».

Introduction

Au cours de la première moitié de l'année 2011, le Goethe-Institut d'Afrique du Sud s'est adressé à l'Institute for Art Education (IAE) de la Haute École des arts de Zurich pour commander un vaste projet de recherche concernant les programmes de formation professionnelle et de professionnalisation non formelle pour les artistes dans des contextes africains. Cette étude était censée présenter de façon différenciée les programmes de formation artistique non certifiés afin de développer sur cette base des recommandations pour des demandes de subventions.

Pour l'IAE, ce projet était intéressant dans la mesure où il existait déjà un exemple de coopération avec des Goethe-Instituts d'Amérique latine et qu'il souhaitait établir une étude contrastée avec des projets situés dans un autre contexte géopolitique. Et cela d'autant plus que les questions générales soulevées par la direction du Goethe-Institut d'Afrique du Sud au cours de discussions initiales correspondaient à celles qui s'étaient posées et avaient été discutées à plusieurs reprises à l'IAE dans le cadre d'une coopération internationale, à savoir ce que signifie concrètement dans la pratique pour une institution de recherche occidentale d'opérer avec une exigence d'égalité des droits et de redistribution du capital, aussi bien symbolique qu'économique, dans des structures de pouvoir issues de contextes post-/coloniaux. Les organismes donateurs et les institutions de recherche semblaient sur ce point être confrontés à des contradictions analogues qu'il convenait de rendre productives plutôt que de les ignorer. L'expertise déjà existante de l'IAE portant sur les liens entre la recherche sur la médiation artistique et la théorie post-/coloniale qu'il avait jusque-là élaborée particulièrement dans des projets et publications sur le sujet de la « médiation artistique dans les sociétés migratoires » était un autre argument en faveur d'une coopération, de même que la capacité, déjà prouvée dans d'autres projets, d'analyser celle-ci à l'intersection de l'art et du travail éducatif, selon le contexte, d'après des critères différenciés et fondés et de l'évaluer en tant que pratique culturelle spécifique.



Entre août 2011 et février 2012, au cours d'une première étape, a été effectuée une étude préliminaire, qui, comme schéma de recherche, était censée donner des orientations, des cadres et des accents afin de développer un dessein de recherche cohérent et de présenter des acteurs soigneusement choisis opérant dans le domaine de la formation artistique non formelle. Pour nous, en tant qu'équipe de recherche, les premières approches théoriques et pratiques de ce que nous avons désigné sous le nom « champ » ont déjà montré clairement que nous pénétrions dans un espace interstitiel très dynamique et d'une grande complexité avec des paramètres difficilement définissables. Certes un projet de recherche concernant la formation et professionnalisation artistique non formelle se situe obligatoirement aux intersections diffuses de l'art, de la culture et de l'éducation et se voit ainsi nécessairement confronté aux tensions sociales, culturelles et éducatives qui en résultent. Et cela vaut en particulier dans les contextes post-/coloniaux, où ces tensions, qui sont fortement dominées par des aspects de la politique économique et de développement, font partie intégrante des constellations globalisées Nord-Sud et par conséquent doivent être considérées dans le contexte de rapports de dépendance hiérarchiques déterminants au plan structurel. La localisation et la délimitation d'un espace interstitiel au sein de telles structures constituaient donc un défi pour la recherche aussi bien au plan théorique que pratique.

D'une part, il convenait de réfléchir sur des questions et des approches essentielles qui permettraient d'insérer la « non-formalité » et l'« éducation/formation artistique ». Étant donné que le grand nombre de facteurs interdépendants externes et internes empêche de considérer séparément les développements locaux, régionaux et transcontinentaux dans les domaines de l'art, de la culture et de l'éducation, il a fallu élaborer des cadres d'accès permettant d'obtenir des informations fragmentaires sur leur coopération concrète et les effets concomitants de définition du champ. À cet égard, les discussions théoriques très différenciées menées dans des contextes africains nous ont donné des points de départ

épistémologiques importants. Elles nous ont ouvert un champ de réflexion offrant non seulement une interrogation critique et de nouvelles perspectives sur des notions clés universalisées telles que « culture », « art » et « éducation » mais proposant aussi des contextes historiques de notions et pratiques culturelles/artistiques spécifiques ainsi que des analyses importantes en matière de représentation, de culture et d'éducation. Dans le cadre d'un discours hiérarchique global décalé, ces discussions sont en général tellement marginalisées qu'en Occident elles sont à peine ou pas du tout perçues en tant que critique intellectuelle et se déroulent fréquemment sur le continent africain. L'intérêt appuyé pour l'inclusion égalitaire épistémologique de conditions initiales, de perceptions et de points de vue divers s'y rapportant dans les processus d'acquisition et de production du savoir constituait donc une condition indispensable dans l'approche de ce sujet.

D'autre part, il convenait de considérer l'aspect pratique du travail de recherche. Pour pouvoir réaliser la présente étude, il fallait se demander ce que cela signifie d'être « sur place » dans différents pays africains pour une équipe de recherche venant de l'extérieur, envoyée par une institution européenne chargée des échanges culturels et de promouvoir la culture. Même si ces points d'entrée sont limités aussi bien dans l'espace que dans le temps, ils auront une influence durable – par le choix que nous avons fait des acteurs, des accents thématiques, les interactions directes avec les personnes interrogées et notamment la mise par écrit de ce que l'on désigne généralement par « résultats de recherche ». Ce facteur unidirectionnel décisif et « classique » dans le cadre d'un projet de recherche occidental se renforce considérablement quand, comme ce fut le cas par exemple dans les travaux préliminaires, des experts locaux ne sont pas activement intégrés dans le travail de réflexion sur la conception et les contenus ou dans le processus de recherche lui-même, ce qui rend difficile, voire impossible, la création d'espaces inclusifs/participatifs de connaissance et de discussion.



Les nombreuses ambivalences auxquelles nous nous sommes vus confrontés au cours des travaux préliminaires se sont révélées être des contradictions à la fois constructives et restrictives : constructives, parce qu'elles nous ont permis de mieux saisir les rapports de force et les constellations de pouvoir, les structures d'influence et les intérêts stratégiques des différents acteurs à divers niveaux ; restrictives, parce que la complexité, la richesse relationnelle ainsi que les diverses dynamiques et pratiques culturelles du champ de l'éducation/formation artistique non formelle dans des contextes africains échappent à toute approche « régulatrice », donc aussi réductrice. C'est pourquoi « les positionnements d'un espace interstitiel » que nous entreprendrons dans ce qui suit ne sont nullement censés donner au champ dynamique de l'éducation/formation artistique non formelle une place fixe dans un cadre donné. Compte tenu de sa grande marginalisation non seulement dans des contextes africains et autres, nous voulions examiner plusieurs cadres de référence corrélatifs et les relier entre eux afin d'identifier les « lieux », mais surtout les « non-lieux » du champ au sein de structures complexes et de les analyser – ce qui, de notre point de vue, constitue une condition essentielle pour le développement des critères futurs pour l'obtention d'aides dans la région.

Les positionnements suivants doivent être considérés comme le résultat provisoire et nécessairement incomplet d'un mapping, c'est-à-dire d'une cartographie ouverte susceptible d'être complétée. Au premier chapitre, nous commencerons par procéder à un positionnement discursif du champ de recherche. En l'absence d'une inscription discursive, ce positionnement ne se limite pas au domaine de l'éducation/formation artistique non formelle, mais s'occupe aussi des cadres du champ plus vaste de l'Art/s Education. Afin de répondre à la question de savoir où et comment un tel champ peut être localisé dans des contextes africains, sur quels concepts ou sur les concepts de qui les lignes directrices et les notions s'appuient et quelles discussions sont accessibles et lesquelles ne le sont pas, nous avons posé

trois marqueurs. À travers l'étude de discours étatiques/supra-étatiques dans les documents d'orientation, de déclarations officielles et autres documents semblables, de discours médiatiques en prenant l'exemple d'une revue de presse, ainsi que des approches dans la théorie et la recherche, il est possible de délimiter une situation initiale qui, d'une part, se caractérise par des disparités discursives considérables, mais dont les orientations argumentatives et les niveaux de savoir très divergents, d'autre part, ont des effets concrets et étendus dans le monde réel. Ce que l'on « sait », de qui et à quel niveau du domaine de l'Art/s Education en général et de la formation/éducation artistique non formelle en particulier, mais surtout ce que l'on ne sait pas, a une influence décisive sur la nature du savoir qui est échangé et négocié aux plans culturel, éducatif et de l'aide – et a ainsi des conséquences décisives dans la pratique, à savoir pour les conditions concrètes de travail et les possibilités des acteurs culturels dans le domaine de la recherche.

C'est ce que montrent, au chapitre 3, « Descriptions fragmentaires du domaine de recherche », les expertises et expériences faites par les organisations que nous avons questionnées : le Market Photo Workshop (Afrique du Sud/photographie), l'École des Sables (Sénégal/danse), les Studios Kabako (République démocratique du Congo/danse, arts vivants) et le Netsa Art Village (Éthiopie/arts visuels). Là aussi nous avons disposé trois marqueurs : « aide et financement », « auto-positionnements », « enseigner et apprendre ». Ceux-ci sont censés éclairer les rapports entre les divers cadres structurels qui, en dépit des différences entre les pays et les genres artistiques, sont déterminés par des instabilités et incertitudes analogues, et les diverses pratiques culturelles qui, dans toutes les organisations, dépassent de loin le travail de formation artistique non formelle et le rattachent continuellement – en partie depuis des années – aux activités de l'éducation culturelle, du travail artistique et à l'engagement civique. Comme on le verra par la suite, le travail de formation/éducation artistique non formelle apparaît dans le contexte des organisations que nous avons

questionnées sous forme de modèles de médiation interstitiels aussi complexes que spécifiques. Bien que ceux-ci soient fondés sur les principes d'inclusion et de participation, d'intégration dans la communauté, de responsabilisation et d'implication, et, eu égard aux destinataires, soient dans tous les cas censés agir contre des structures sociales restrictives en créant des possibilités de formation, le financement en particulier du travail de la formation artistique à but professionnel – et ainsi de l'enseignement ou entraînement – se révèle être particulièrement difficile.

Cette constatation est importante dans la mesure où, dans la plupart des pays africains, les acteurs culturels se trouvent confrontés à une situation dans laquelle les subventions de la part de l'État sont très rares et où la politique d'aide est aux mains d'organismes occidentaux. C'est pourquoi, au chapitre suivant, nous porterons notre attention d'une part – à travers le positionnement et le travail du Goethe-Institut d'Afrique du Sud, par exemple – sur les « effets éducatifs » des politiques d'aide occidentales qui actuellement « contournent » plus ou moins le domaine de l'éducation / formation artistique non formelle. D'autre part, et en rapport avec le point précédent, nous soulignerons – à travers les besoins spécifiques de subventions des organisations questionnées, par exemple – à quels aspects aussi bien au niveau de la conception que de la pratique les organismes donateurs occidentaux se verraient confrontés s'ils souhaitaient accorder un soutien efficace de longue durée à la « formation artistique non formelle » située dans les espaces interstitiels.

Le chapitre 5, « Ne pas se contenter du minimum requis », des auteurs invités Rangoato Hlasane et Malose Malahlela montre que les problèmes de fond identifiés ne se limitent ni au domaine de la formation artistique non formelle ni aux organismes donateurs occidentaux. La Keleketla! Library, qu'ils ont fondée, est un projet interdisciplinaire indépendant de longue durée – à la fois bibliothèque et *media arts project* – installé dans le Drill Hall, complexe de bâtiments à

l'histoire mouvementée situé dans le district Joubert Park au centre de Johannesburg. Ce projet a vu le jour en 2008 et était censé créer des points d'entrée à l'utilisation de stratégies artistiques et médiatiques en tant que modèles d'éducation alternatifs et outils de médiation dans le domaine de l'Art/s Education non formelle et initier et offrir des plateformes pour des projets collectifs expérimentaux multimédias dans le domaine du travail artistique. En quelques années seulement, l'organisation a réussi à établir des liens à long terme entre le domaine de l'éducation non formelle et le domaine de l'éducation formelle ; elle poursuit une politique d'intégration intergénérationnelle, incluant des communautés dites défavorisées, elle apporte des possibilités de professionnalisation à des artistes et s'efforce en outre de tenir compte de manière constructive de domaines officiels considérés comme étant importants au plan culturel, tels que le patrimoine culturel. Malgré tout, elle peine à obtenir des fonds pour son travail interdisciplinaire, en partie parce que ce travail ne peut pas être « catégorisé » de manière à permettre une demande de subventions. En même temps, les expériences et réflexions des auteurs révèlent clairement combien les donateurs publics et privés d'Afrique du Sud accordent peu d'importance dans leur politique culturelle, éducative et de subventions, au domaine non formel de l'Art/s Education ainsi qu'aux pratiques et projets culturels fortement orientés vers les espaces interstitiels.

L'interaction entre les politiques occidentales et nationales d'aide à la culture publiques et privées a contribué et contribue toujours à la création de conditions structurelles qui rendent très difficile aux acteurs africains dans le domaine de la formation/éducation artistique non formelle et de l'Art/s Education non formelle d'être à la hauteur des exigences et des objectifs de leur travail. Dans la dernière partie de cette étude, nous verrons quels défis en résultent en matière d'aide financière, en particulier pour les organismes donateurs occidentaux quand ces derniers – comme le Goethe-Institut – veulent élaborer des schémas spécifiques de développement afin d'accorder un soutien financier aux

acteurs culturels et de promouvoir l'engagement civique. Si ces schémas de développement dans le domaine de l'éducation/formation artistique non formelle et de l'Art/s Education doivent être conçus à long terme et profiter à tous les participants, il est indispensable de procéder à une réflexion commune avec les acteurs sur de vastes élargissements éventuels en matière de conception et de contenu. Ceux-ci devraient permettre de surmonter de manière productive la ségrégation existant actuellement en matière de subventions entre l'art, l'éducation et la formation et d'accepter « le défi que représentent les espaces interstitiels ».

Chapitre 1
Positionnements discursifs
Cadres du champ
de l'Art/s Education
ainsi que de la formation
et de la profession-
nalisation artistique

Remarques préliminaires

Marqueurs et points d'orientation

Lorsque l'on tape la combinaison de mots « art/s education » sur un moteur de recherche internet traditionnel en Grande-Bretagne, en Amérique du Nord et en Australie, on peut naviguer de l'obligatoire article de Wikipédia jusqu'à des dossiers thématiques détaillés, publications universitaires spécialisées et programmes d'études interdisciplinaires en passant par divers sites de réseaux sociaux et de projets. Il en est de même dans l'espace germanophone pour les mots clés « éducation artistique » et « éducation culturelle ». Malgré la marginalité que présente ce champ, sa différenciation précise, les discussions variées et notamment l'existence de contre-discours critiques soulignent son importance reconnue dans les sociétés occidentales¹.

En revanche, si l'on compare ces résultats de recherche certes fragmentaires, mais peut-être justement pour cela symptomatiques, avec ceux que l'on obtient sur le continent africain, on est frappé par les aspects suivants :

- une prédominance de la littérature des communiqués et des études statistiques ;
- un manque de littérature accessible sur les contextes et conceptions spécifiques actuels ;
- un manque de littérature accessible sur les contextes et conceptions historiques spécifiques ;
- un manque de littérature accessible sur des études comparatives et systématiques concernant les conceptions historiques et actuelles aux plans local, translocal et/ou transcontinental ;
- un manque de littérature accessible sur des études comparatives et systématiques concernant les aspects culturels, sociaux et économiques non formels ;
- un manque de littérature accessible axée sur les possibilités non formelles de professionnalisation des artistes.

Ce « diagnostic de manque » ne signifie nullement l'absence de pratiques, de théories et de méthodes en matière de for-

mation artistique d'une manière générale et de formation/éducation et de professionnalisation artistique non formelle des artistes en particulier, et pas non plus l'absence d'efforts de systématisation et de tentatives pour combler les desiderata de recherche. Le manque d'*inscription* du champ indique plutôt une situation de départ caractérisée par des disparités discursives importantes. Et il soulève de nombreuses questions fondamentales : où et comment localiser le champ de l'Art/s Education dans des contextes africains ? Sur quelles conditions cadres repose-t-il ? Par quels facteurs externes et internes est-il structuré ? Avec quelles conceptions, quelles lignes directrices et notions y navigue-t-on et de qui proviennent celles-ci ? Quelles discussions sont concevables, lesquelles ne le sont pas ?

La combinaison des mots « art/s education » (voir « Note de l'auteure », p. 16) indique déjà la présence d'un espace interstitiel complexe qui se superpose et interagit avec d'autres champs. Au plan de l'histoire des idées, des concepts clés tels que « formation », « art » et « culture » pour ne citer que trois points de référence manifestes – n'ont jamais offert de schémas de définition bien précis ou même fixes. Ils renvoient plutôt à des conditions structurelles en mutation constante, disputées aussi bien dans le passé que dans le présent, et dans lesquelles se situe le champ de l'Art/s Education. Étant donné que les sociétés africaines tout comme les autres sociétés post-/coloniales du Sud global sont particulièrement confrontées aux effets économiques, politiques, sociaux et culturels issus d'un déséquilibre de pouvoir globalisé, un tel positionnement doit tenir compte de différents aspects.

Face à cette situation de départ, il convient d'effectuer une première approche du champ de l'Art/s Education non formelle par l'intermédiaire d'une analyse critique du discours. La notion de « discours » est employée dans l'esprit de Foucault et se rapporte à des champs d'énoncés qui doivent être appréhendés en dépendance et en relation avec les structures de pouvoir existantes et qui se fondent sur celles-ci tout en les créant ou les négociant de façon critique².

Bien que la présente étude ne prétende pas dresser un tableau exhaustif, l'analyse de différents champs d'énoncés discursifs permet de dégager certaines tendances frappantes. Celles-ci nous font comprendre comment des cadres de perception et des parlars sociétaux sont influencés, marqués et normés par l'accentuation de certaines conceptions, idées et perspectives, ou aussi quel savoir est utilisé, évalué, trié et attribué dans une société et de quelle manière. Mais surtout elles marquent ainsi les réalités complexes qui découlent de ce processus³ et dans lesquelles s'expriment des visibilités divergentes, des intérêts stratégiques ainsi que des querelles en matière de conception et de contenu entre les différents acteurs concernés. Ces tendances servent de marqueurs pour procéder, d'une part, à quelques définitions de rapports essentielles pour la suite de l'étude et pour, d'autre part, révéler les vides discursifs tout aussi déterminants pour l'étude. Cela doit permettre d'identifier des absences prétendues ou réelles, d'éclairer leurs implications et de réfléchir sur les espaces de la recherche et de la connaissance où la pluralité des contextes de la théorie et du savoir ainsi que des expériences et des perspectives peut être représentée de manière appropriée.

Marqueur 1 : littérature des communiqués et des études statistiques

Sous l'expression « littérature des communiqués et des études statistiques », on désigne en fait un ensemble de textes très vaste et complexe relatif à des positionnements africains officiels incluant des documents d'orientation – en majeure partie nationaux ou supranationaux –, des ébauches de programme de politique culturelle, des discours, des exposés de position et des rapports. Souvent étayé par des statistiques ou d'autres données empiriques, cet ensemble s'adresse principalement à un public institutionnel de fonctionnaires. Il décrit des situations nationales, régionales et continentales actuelles et formule sur cette base des objectifs et stratégies de solutions au conditionnel pour des situations idéales transposées dans le futur. En raison de son caractère descriptif, cet ensemble sera vu dans ce qui suit comme littérature première. Avec ses déclarations, ses objec-

tifs politiques et ses recommandations d'action visant à la création de structures institutionnelles et procédurales, il contribue toutefois de façon déterminante à l'établissement des conditions cadres du champ. Sa prédominance, en particulier par rapport à la littérature existant sur ce thème, s'explique entre autres par le fait que les efforts réalisés pour établir l'Art/s Education dans des contextes africains en tant que champ d'action ainsi nommé et délimité sont dus principalement aux directives internationales instaurées depuis une bonne décennie⁴.

De telles directives conçues au plan universel sont censées servir à l'aménagement global des domaines problématiques les plus divers. Dans le cas idéal, cela ne suppose pas uniquement des points d'entrée conceptionnels empiriques et normatifs comparables, mais aussi des conditions initiales comparables aux niveaux national, matériel et sociétal. Mais, dans les faits, ces conditions ne sont cependant pas réunies au sein d'une « communauté mondiale » proclamée comme telle. Ainsi, par exemple, les déclarations, plans d'action, recommandations et prises de décision de l'UNESCO⁵ dans des contextes africains, éléments particulièrement importants pour le champ de l'Art/s Education, sont discutés dans le cadre d'un champ de coopération aménagé de façon hiérarchique et désigné sous le nom « coopération pour le développement ». C'est pourquoi les tendances souvent (ré)actives dans la littérature des communiqués et des études statistiques doivent aussi être lues comme des manifestations discursives de rapports de pouvoir globalisés existant réellement, dont le « centre de gravité⁶ » économique et politique au niveau mondial, avec son pouvoir de définition et d'interprétation, se situe hors du continent africain. Nous examinerons ci-dessous plus en détail quels sont les effets, sur le champ de l'Art/s Education, des cadres de référence dominants agissant à différents niveaux.

L'Art/s Education dans le contexte de l'éducation

Les conférences mondiales organisées par l'UNESCO et qui se sont déroulées en 2006 à Lisbonne⁷ et en 2010 à Séoul⁸ fournissent des orientations internationales importantes et des

paramètres déterminants pour le champ de l'Art/s Education. Elles représentent le résultat provisoire d'un processus engagé et dominé par les États occidentaux et dont l'histoire remonte jusque dans les années 1940⁹. Pour ce qui concerne notre étude, le point important est la décision prise lors de la conférence générale de l'UNESCO en 1999 de discuter du point principal de l'« arts education » dans le cadre de rencontres internationales préparatoires et d'en présenter les résultats lors de la première conférence mondiale. À Lisbonne, avec la *Feuille de route pour l'Arts Education* fut présenté un document définissant la formation culturelle comme un droit de l'homme censé « [...] permettre de poursuivre ses propres intérêts culturels, de développer une perception et un jugement artistico-esthétiques et de prendre part à la vie culturelle¹⁰ ». L'objectif de cette *Feuille de route* visait cependant principalement à présenter des arguments supposés positionner la formation artistique dans le cadre scolaire et montrer la nécessité de l'intégrer dans les programmes d'enseignement¹¹. On y retrouve en outre une nette orientation sur « les domaines regroupant les formes d'expression artistique du théâtre, de la musique, de la danse et des arts visuels dans les pays occidentaux¹² ». La limitation concomitante des accentuations a été contredite par des représentants de pays non occidentaux. En plus de l'intégration d'autres domaines de la formation artistique qui, dans des contextes occidentaux, tombent plutôt sous la rubrique « techniques artisanales », ils ont réclamé une meilleure prise en compte des contextes non formels¹³.

La conférence de Séoul a poursuivi trois objectifs aux vastes prolongements : l'évaluation des progrès ainsi que les premiers rapports sur l'implémentation des recommandations de la *Feuille de route*, la confirmation des dimensions socio-culturelles de l'Art/s Education ainsi que l'agrandissement et l'élargissement des capacités eu égard à la recherche scientifique. Les estimations occidentales ont constaté à ce sujet un « changement de direction » : le fait que les pays du Nord global se soient entre-temps prononcés pour un traitement élargi de ce thème a conduit à ce que

« le conflit lié aux différentes approches de l'Art/s Education ne s'est pas reproduit à Séoul et les participants [...] ont pu cette fois-ci s'attacher à conjuguer leurs efforts afin de trouver des solutions meilleures pour promouvoir l'Art/s Education aux niveaux local, régional, national et international¹⁴ ».

La question de savoir si et dans quelle mesure cette estimation est exacte est toutefois plus que douteuse. En effet, ce « conflit », simplement mentionné et, fait significatif, pas clairement défini, se rapporte à un processus chargé d'un important potentiel de conflit d'ordre conceptionnel et terminologique. Ainsi, par exemple, on ne peut pas tout simplement partir du fait que l'Art/s Education puisse avoir une définition analogue ou même identique dans des contextes culturels différents. De même que l'on ne peut pas considérer que ceux qui participent aux processus de la formation artistique agissent partout dans des structures comparables¹⁵. D'autre part, ce qui saute aux yeux, c'est l'utilisation de notions fondamentales, utilisation détachée des discours critiques, en particulier des discours post-/coloniaux non occidentaux, notions qui, dans le contexte de l'UNESCO, sont considérées comme « universelles », mais qui en réalité reproduisent des cadres euro-centrés. Enfin notons encore que les études universitaires de référence utilisées pour ces cadres ne sont pas les seules à faire l'objet de recherches insuffisantes¹⁶. Il en est de même pour les « études de cas » prises en considération dans les conférences de l'UNESCO qui sont à peine connues dans les régions où elles sont effectuées et qui ne se fondent pas sur une recherche s'appuyant sur une théorie critique de la culture¹⁷.

Malgré la problématique complexe dont on ne peut donner ici qu'une approche succincte, les directives des conférences mondiales de l'UNESCO, aussi bien au niveau de la conception et du contenu qu'à celui du planning, constituent un cadre de référence important pour la littérature africaine de communiqués et d'études statistiques. Dans des contextes africains, ce cadre provoque une forte « pression d'implémentation », rendant en grande partie impossibles des

confrontations d'idées et processus de discussion critiques¹⁸. Ainsi, par exemple, la *Conférence régionale sur l'Arts Education* organisée par l'UNESCO en coopération avec le gouvernement de l'Afrique du Sud, qui s'est déroulée en 2001 à Port Elizabeth (Afrique du Sud)¹⁹, était-elle encore consacrée à dresser un état des lieux au moyen des expertises les plus diverses. Il en a résulté un plan d'action relatif à la question de savoir comment, avec des conditions de départ si difficiles, il serait possible d'intégrer l'Art/s Education dans le secteur de l'éducation formelle, et comment on pourrait mieux la soutenir dans le secteur non formel²⁰. Le fait que ces discussions aient peu perdu de leur actualité jusqu'à ce jour s'explique en partie par de nombreuses directives internationales prises dans des domaines de compétence divergents, dont les conceptions ont peu de chance d'être harmonisées et qui se recourent dans le temps.

En cela, il apparaît, premièrement, que les stratégies de mise en place prévues dans le cadre de la *Première Décennie de l'Éducation pour l'Afrique* (1997-2006), initiée par l'UNESCO, et de la *Deuxième Décennie de l'Éducation pour l'Afrique* (2006-2015), initiée par l'Union africaine (UA), s'orientent principalement sur le contexte des programmes nationaux d'éducation. Malgré l'« établissement d'un lien entre éducation et culture²¹ » proclamé dans le *Plan d'action* élaboré par l'UA, le terme « arts education » n'apparaît jamais. La négligence totale avec laquelle ce domaine est traité en tant que condition conceptionnelle du possible – même dans les réflexions sur l'éducation formelle – révèle un vide discursif soulevant un certain nombre d'autres problèmes :

« Le principal défi auquel la *Première Décennie* a été confrontée résidait dans le fait que le plan d'action a été adopté deux ans seulement après le lancement de la décennie. À cela s'ajoutaient un certain manque d'intérêt de la part des parties prenantes africaines et le fait que la promotion pour appuyer le plan d'action sur le continent était insuffisante. Le soutien très mince des grandes organisations internationales et d'autres partenaires de développement constituait une autre difficulté de taille.

Les programmes spécifiques à l'Afrique menés au cours de cette période n'ont pas été intégrés à la *Première Décennie de l'Éducation pour l'Afrique*, bien au contraire, ils ont été organisés indépendamment, à l'échelle nationale²². »

Deuxièmement, la séparation conceptuelle forcée de l'éducation et de l'art complique ou empêche l'allocation d'aides ciblées à différents niveaux étroitement liés :

« [...] La plupart des organismes d'aide financière soutenant les arts ne prévoient pas de consacrer des moyens financiers en faveur de l'Art/s Education. De même, ceux qui soutiennent l'éducation n'accordent aucune aide financière à l'Art/s Education. L'Art/s Education n'appartient à aucune de ces filières de financement. Cette tendance à exclure du financement l'Art/s Education se retrouve également au niveau des fonds nationaux pour la culture et des conseils des arts, qui ne considèrent pas l'Art/s Education comme un domaine en soi, et qui s'intéressent avant tout à la marchandisation des spectacles de divertissement²³ [...]. »

Troisièmement, il existe aussi bien dans le domaine de l'enseignement que dans celui de l'Art/s Education formelle des manques graves : peu de ressources matérielles, des systèmes scolaires autoritaires souvent encore imprégnés de colonialisme, un corps enseignant mal formé, un matériel d'enseignement insuffisant, un désintéressement de la part de l'État et, dans le domaine non formel, peu de soutien dans les possibilités d'échange concernant les expériences faites, les pratiques et les pédagogies alternatives ou les coopérations supra-régionales à l'intérieur de l'Afrique²⁴.

Dans ce contexte, les prises de position africaines dans la littérature des communiqués et des études statistiques illustrent d'une part les efforts réalisés pour l'ouverture d'espaces de discussions contextuelles spécifiques. C'est ce que soulignent par exemple – en rapport avec une critique

de la *Feuille de route* – les revendications en faveur d’une plus forte intégration du domaine non formel ou en faveur d’une étude spécifique des formes de savoir indigènes et d’un usage des langues locales, d’une implication des artistes traditionnels ainsi que d’une réhabilitation de l’héritage culturel²⁵. Mais ces revendications renvoient aussi à une approche discutable qui, en l’absence de débats critiques sur la genèse, les cadres de références et le sens de la terminologie et des conceptions, tend à reprendre des définitions, des accentuations et des orientations extérieures. L’usage mal défini et galvaudé de « grands mots » depuis longtemps controversés tels qu’« éducation », « culture », « art », « créativité », « héritage culturel », « globalisation », « durabilité », « identité culturelle » ou « diversité » ne fait pas seulement penser à des slogans²⁶. Il a aussi pour conséquence que la nécessité de cadres informés systématiques et surtout critiques est largement ignorée²⁷.

Ainsi, par exemple, le champ de l’Art/s Education – de même que les prescriptions normatives internationales – est-il relié à d’autres domaines importants de la politique sociale tels que l’éducation, l’art, la culture ou des thèmes comme l’identité culturelle et la diversité. Cependant les caractéristiques et formes concrètes de ces liens ou leur organisation pratique par les acteurs travaillant dans ce champ ne sont pas considérées. Cela conduit à des évaluations où les données actuelles sont à peine spécifiées, contextualisées ou même comprises en tant que points de départ constructifs, mais sont orientées tendanciellement sur des dysfonctionnements et des déficits. En outre le discours relatif au domaine de l’Art/s Education, déjà marginalisé non seulement dans les contextes africains – tout comme les tendances certes pas forcément actuelles du discours occidental –, est envahi d’argumentations axées principalement sur le champ des industries créatives²⁸. Ce décalage est significatif dans la mesure où il influence fortement d’autres discussions et considère l’aspect de la formation/éducation et de la professionnalisation artistique, si tel est le cas, principalement sous des points de vue économiques restrictifs.

L'Art/s Education dans le contexte des industries créatives

Les débats nationaux et supra-régionaux interafricains montrent que les industries créatives occupent une position que l'on peut, entre-temps, qualifier d'omniprésente dans la littérature des communiqués et des études statistiques. Ces débats argumentent principalement au niveau macro-structurel et associent leurs réflexions sur les aides à la culture par des institutions étatiques ou privées, étrangères ou nationales, à la question primordiale relative aux possibilités d'utilisation et d'utilisabilité de l'art et de la culture. D'autres aspects tels que « l'exploration et la réévaluation de l'héritage culturel²⁹ », la « préservation de l'identité et de la diversité culturelle » ou la « promotion des échanges inter-culturels régionaux³⁰ » sont également évoqués mais sont souvent rattachés à des questions et accentuations économiques et sont en soi problématiques en tant que conceptions. Le secteur de la culture – proclame-t-on à l'unisson dans tous les pays – est devenu entre-temps le secteur économique le plus dynamique. Il conviendrait, dit-on, de l'utiliser pour créer des emplois et générer de nouveaux marchés, optimiser des chaînes de création de valeur et faire fructifier les PIB. Mais cela réclamerait une formation approfondie des acteurs culturels dont le manque actuel de professionnalité serait l'une des causes essentielles de faiblesse pour ce qui est de la performance et de la concurrence dans le secteur³¹. Quant aux contenus de l'enseignement à prodiguer, une telle formation devrait, d'une part, s'orienter vers les besoins du marché afin d'ouvrir de nouvelles perspectives professionnelles aux élèves comme aux professeurs³², et elle devrait, d'autre part, promouvoir le potentiel créatif nécessaire afin de permettre aux acteurs de survivre dans un monde globalisé fondé sur le savoir.

La focalisation, associée à la formation/éducation et à la professionnalisation artistique, sur une « valorisation » de la créativité se fonde sur des interprétations de notions normatives au plan international mais qui sont également ambivalentes. Ainsi la mise en relief de l'importance incontestée de la créativité pour le développement des facultés individuelles est éclipsée par les arguments permettant, dans les

contextes de défis socio-économiques globalisés, de faire apparaître en particulier les « avantages » qui y sont associés, à savoir qu'elle aiderait à mieux s'adapter individuellement aux nouvelles conditions de production capitaliste, rendrait possible la flexibilisation du travail et représenterait une source importante d'augmentation de la productivité économique³³. Toutefois reste à savoir ce que signifie concrètement pour les artistes une « professionnalisation du secteur » ou une « réévaluation des formes d'expression artistiques et culturelles », ou comment au moyen d'une « approche participative » créer un cadre qui « garantisse l'exploitation complète du potentiel économique de la culture »³⁴.

Ce qui surprend dans ces argumentations interafricaines, c'est l'association, rarement mise en question dans la littérature des communiqués et des études statistiques, de deux champs de discours occidentaux : un discours néolibéral hégémonique sur la globalisation qui promeut l'intensification des interactions globales comme une situation économique « avantageuse pour tous³⁵ » et un discours néolibéral hégémonique sur les industries créatives qui définit l'économisation de la production artistique et du travail créatif (immatériel) comme étant une ressource primaire de plus-value et de marché³⁶. De telles orientations portent des logiques d'utilisation économique politico-culturelles de grande ampleur. C'est ce que soulignent par exemple les efforts du ministre de la Culture de l'Afrique du Sud Paul Mashatile lorsqu'il déclare qu'il faut « [...] placer conjointement les industries culturelles et créatives au cœur de nos priorités nationales³⁷ », ou certaines déclarations dans le rapport de l'Union économique et monétaire de l'Afrique occidentale (UEMOA), dans lequel le terme révélateur « gisement » est employé pour la création d'emplois dans le secteur des industries créatives et l'immatériel est proclamé de « nouvelle matière première »³⁸.

Dans la littérature des communiqués et des études statistiques, l'usage répété de mots clés et de conceptions de tendance euro-centrée et mal définis suppose un terrain

d'entente supérieur tout aussi mal défini que contestable. De cette manière on construit un cadre de compréhension au sein duquel le concept d'« industries créatives » apparaît en tant que *programme économique-culturel* prometteur chargé d'avenir, mais qui en réalité tient lieu de *discours politique*. Ce dernier vise à transformer le champ de production sociale de façon à créer un marché qui favorise et renforce les acteurs du champ culturel par des compétences de gestion vis-à-vis des artistes qui conçoivent leur pratique plutôt comme une exploration et peut-être aussi comme une intervention et une interruption critique de ces logiques du marché³⁹.

« Le discours des industries créatives s'inscrit largement dans ce contexte, en ce sens qu'il appelle l'État à mettre en place certaines politiques visant à organiser et maintenir un système de production sociale sous forme de "marché". Il assimile de manière performative les acteurs de la production culturelle à des "entreprises", et met en place des règles et des objectifs pour la concurrence définis selon les mots clés "capacité d'exportation" et "croissance de l'entreprise"⁴⁰. »

L'énorme impact de ce discours masque et en même temps souligne le fait que, dans les contextes africains, une telle transformation ne se produit pas « naturellement » mais nécessite une poussée extérieure exigeant certes l'intervention d'institutions étatiques tout en la sapant simultanément. Par conséquent, dans des constellations Nord-Sud, il ne faut pas s'attendre, dans les industries créatives, à des potentiels prometteurs et profitables et, dans le meilleur des cas, créateurs de renommée internationale. Comme les deux digressions suivantes sont censées l'expliquer, ces industries doivent plutôt être contextualisées au sein d'un ensemble de conditions dominé par des dépendances financières massives.

Digression 1 : Nollywood

Au plus tard depuis la présentation par l'Institut des statistiques de l'UNESCO au Canada, en 2007, d'une vue d'ensemble de l'état actuel de la production cinématographique dans le

monde⁴¹, la production de vidéo-films nigériens – appelée Nollywood⁴² – fait l’objet d’un vaste intérêt. Selon les statistiques, le Nigeria avait dépassé les États-Unis par le nombre de films produits et se situait à la deuxième place derrière l’Inde. Mais un grand boom dans la production des vidéo-films avait déjà été signalé dès le milieu des années 1990. Dans le même temps, les discussions sur ce thème couvrent un large éventail de questions allant des problématiques d’ordre historico-culturel jusqu’aux aspects économiques relatifs au piratage et aux droits de propriété en passant par l’origine de la production de vidéo-films et sa parenté avec les formes traditionnelles de théâtre en Afrique équatoriale, son multilinguisme ou ses rapports avec la production cinématographique coloniale⁴³. Le fait que la diffusion rapide de copies illégales constitue, malgré son caractère imprévu et non structuré, un moyen de marketing incroyablement efficace pour l’industrie du vidéo-film nigérien, renvoie par ailleurs à la dimension globale de ce développement.

Certes l’autonomie culturelle ainsi que le potentiel transfrontalier de Nollywood sont jugés en premier lieu comme un fait positif et la production de vidéo-films – quelle que soit l’ambivalence dont elle fait preuve dans la réalité en tant qu’industrie créative – est même considérée comme représentant une « troisième voie » exemplaire pour l’industrie cinématographique nationale⁴⁴. Si dans cette étude on tient compte de l’arrière-plan socio-politique – c’est-à-dire si l’on insère Nollywood dans un contexte aussi bien post-colonial que néo-colonial marqué par des imbrications économiques aussi bien locales que globales –, la dissolution de l’industrie cinématographique nigérienne, subventionnée par l’État depuis la fin des années 1970, représente une cause discutable et en tout cas problématique de l’expansion rapide de la production informelle de vidéo-films⁴⁵.

Par conséquent, le succès fulgurant des vidéo-films de Nollywood peut être interprété comme une conséquence directe des Plans d’ajustement structurel (PAS). Ceux-ci ont été introduits par le Fonds monétaire international (FMI) et la Banque mondiale (BM) dans les années 1980 comme condi-

tion à l'allocation de crédits et à l'effacement de la dette pour des pays du Sud global et ont entraîné des conséquences considérables avec des coupes draconiennes dans les secteurs de la culture et de l'éducation. Entre-temps, les mesures économiques ont été massivement critiquées et on a étudié les rapports établis entre la libéralisation du commerce global, le déplacement des emplois vers les « pays à bas salaires » et les coupes imposées dans les dépenses pour l'enseignement, la santé et la culture dans les pays du Sud global⁴⁶. Toutefois ce contexte reste largement ignoré dans la littérature des communiqués et des études statistiques. Au lieu de cela, on essaie d'attirer l'attention exclusivement sur les aspects positifs d'une industrie culturelle (informelle) en négligeant ses conditions structurelles économiques globalisées.

Digression 2 : commercialisation de l'héritage culturel

Le programme économique suivant, de 2001, prolongeant les plans d'ajustement structurel du FMI et de la BM, appelé *Nouveau Partenariat pour le développement de l'Afrique* (NOPADA), promettait à l'Union africaine – en faisant référence au concept de Renaissance africaine⁴⁷ – « un nouveau cadre d'interaction avec le monde⁴⁸ ». Ce « nouveau cadre d'interaction » se présentait dès le départ de manière discutable. C'est ce que montrent aussi bien les nombreuses rencontres avec des représentants du G8 avant l'introduction du NOPADA que le fait que ce programme ait été soumis à des bailleurs de fonds occidentaux avant d'être présenté en Afrique. Ce n'est pas sans raison que cette manière de faire a donné l'impression d'être une nouvelle « supplique pour l'aide au développement⁴⁹ » et a été interprétée comme une tentative « [...] de convaincre les multinationales du Nord de participer à un partenariat semblable à un "plan Marshall" avec les entreprises et gouvernements d'Afrique afin de contribuer à leur développement économique⁵⁰ ». Un renforcement conjoint des dynamiques de globalisation a provoqué, dans de nombreux domaines, un renforcement des effets des politiques économiques néo-colonialistes⁵¹.

Sur cet arrière-plan, la question essentielle dans ce contexte est celle de la « culture comme monnaie d'échange », car « la culture au sens plus restreint d'initiative créatrice et artistique est à peine présente dans l'analyse du [NOPADA] ». Dans le document fondamental, elle n'apparaît que dans deux paragraphes sur plus de deux cents et elle est manifestement considérée comme un « élément accessoire » et négociée principalement par des hommes politiques, des hommes d'affaires et des économistes⁵². La conséquence en est que les industries (artistiques) régionales ainsi que l'émergence et le maintien de productions culturelles locales peuvent potentiellement se voir défavorisés quant aux aides dans la mesure où ils ne sont pas adaptés au marché. En même temps l'absence presque totale de ce thème crée des « espaces vides » ambivalents qui sont marqués par des positionnements modifiés, comme le souligne la citation du ministre de la Culture d'Afrique du Sud Paul Mashatile qui figure en exergue du programme *Mzansi Golden Economy* :

« La nouvelle conception de l'art et de la culture va au-delà du renforcement de la cohésion sociale et de l'âme de la nation. Nous sommes convaincus que les arts, la culture et le patrimoine jouent un rôle décisif dans le renforcement de l'autonomie économique et le développement des compétences d'un peuple⁵³. »

Dans ce contexte, la branche touristique se révèle être un secteur potentiellement très lucratif pour la commercialisation de l'art, de la culture et de l'héritage culturel. La promotion d'un tel « tourisme patrimonial et culturel » dans les pays du Sud global est en outre recommandée par les organisations internationales telles que l'UNESCO ou l'Organisation mondiale du Tourisme (OMT) comme un moyen efficace pour protéger, dans les « pays d'accueil », un héritage culturel historique et en même temps créer les conditions économiques nécessaires à un processus de développement social⁵⁴. Dans des contextes africains, cela permet une double stratégie argumentative analogue : les conceptions des directives internationales avec leur terminologie et leur dynamique éthique seront mises en œuvre pour discuter d'une commercialisation de quelque chose qui, dans les

documents de l'UNESCO, est défini en détail sous les appellations d'« héritage culturel » et de « propriété culturelle ». Outre les prémisses discutables, constituant la base de ces définitions, et la non-considération surprenante des conditions économiques et structurelles⁵⁵, un autre problème fondamental se pose. Les flux touristiques suivent généralement une seule direction, celle du Nord global vers le Sud global, amenant avec eux un grand nombre de contextes de consommation disparates sur les plans économique, social et culturel entre les touristes (surtout) occidentaux et les communautés locales⁵⁶. Cet aspect n'a certes pas été thématiqué, mais – comme l'illustrent aussi bien le document fondateur du NOPADA que le *Plan d'action africain (2010-2015)* de l'UA/NOPADA – figure clairement dans les revendications stratégiques des « *campagnes de promotion ciblées clients*⁵⁷ ». La commercialisation de ce qui doit être traité dans la branche touristique en « héritage culturel » trouve ainsi, sur l'arrière-plan des prémisses contestables « amener le monde à l'Afrique⁵⁸ », son expression politique dans ce qui se vend le mieux aux consommateurs importants (donc occidentaux) : une « Afrique » imaginaire. Et pour cette mise en scène, on n'utilise pas seulement les réservoirs inépuisables des imageries coloniales et on ne re/construit pas seulement les géographies impériales, mais on rétablit aussi les régimes scopiques correspondants⁵⁹.

L'Art/s Education dans le contexte du champ d'action **« culture et développement »**

Étant donné la « volonté globale (et globalisée) et néo-libérale de commercialiser et de privatiser toutes les formes d'art et de vie », ainsi que le fait que « la culture est de plus en plus comprise comme un “héritage”, une “coutume” et “une tradition ancestrale”⁶⁰ », une réflexion critique sur les conditions structurelles économiques serait nécessaire également pour le domaine de l'Art/s Education dans le contexte du champ d'action « culture et développement ». Dans la plupart des pays africains, la situation interstitielle de l'Art/s Education à l'intersection souvent diffuse de l'art, de la culture et de l'éducation est marquée par des tensions entre les politiques sociale, culturelle et éducative ; ces ten-

sions sont causées par des enchevêtrements conflictuels avec le secteur de la politique de développement et aboutissent souvent à une position de compétition (pour l'obtention d'aides). Dans cette constellation enchevêtrée – qu'on ne peut ici qu'effleurer – d'acteurs internationaux (surtout occidentaux), d'intérêts et de marges de manœuvre divergents, deux aspects sont particulièrement intéressants : premièrement, il semble évident que les plans d'ajustement structurel du FMI et de la Banque mondiale des années 1980 se recourent dans le temps avec un discours propagé, surtout dans le contexte de l'UNESCO, sur une politique culturelle internationale. Ce discours utilise le « développement » dans un sens plus large, souligne les rapports entre création culturelle et processus de développement et préconise « dans ce sens une politique de développement orientée sur une politique culturelle⁶¹ ». Cela avait l'avantage de remettre en question un mode de développement orienté sur des facteurs techniques et matériels et de reconnaître que « les processus de développement ne pouvaient pas venir de l'extérieur mais, à long terme, ne pouvaient provenir que de la société elle-même⁶² ». Cependant il s'agit là – comme l'illustrent l'orientation de la politique actuelle de développement tout autant que « les conceptions de politique extérieure des pays donateurs, et *en particulier leur planification budgétaire*⁶³ » – d'une exigence plutôt ambitieuse.

Secondement, et en relation avec ce qui précède, les plans d'ajustement structurel ont conduit dans les pays africains à un fort déplacement du champ. Il se peut, dans le contexte des politiques économiques de marché internationales et radicales, que les conséquences entraînées par des coupes budgétaires massives jouent un rôle marginal dans les secteurs de l'éducation et de la culture et qu'elles autorisent des grilles de lecture divergentes comme nous le montre l'exemple du Sénégal. Ainsi que nous le fait remarquer Ndiouga Benga, historien à l'université Cheikh Anta Diop, à Dakar, l'affaiblissement financier de l'État va de pair avec une perte de son pouvoir décisionnel exclusif en matière de politique culturelle. Les artistes ont ainsi obtenu une plus grande autonomie, ont pu rencontrer le public en dehors des

espaces officiels et ont eu l'occasion de redéfinir la relation entre l'art, l'État et le public⁶⁴. Néanmoins cet aspect ne devrait pas nous faire oublier que la réduction, imposée par l'extérieur, des structures étatiques dans les pays africains ouvre de nouveau la possibilité, en particulier aux acteurs occidentaux, de se repositionner et de définir des rayons d'action modifiés.

Depuis 2001, lorsque l'UNESCO proclama la *Déclaration universelle sur la diversité culturelle*, la « culture » est devenue un point central des stratégies politiques de développement et le champ d'action « culture et développement » en pleine évolution est devenu le point de rencontre de la politique internationale de la culture et de la politique du développement. Caractérisé par un lien prononcé (bien qu'encore ambigu) avec d'autres domaines thématiques de la politique de développement tels que l'éducation, l'environnement ou la lutte contre la pauvreté, cet objectif de culture et de développement vise à une intégration accrue des processus et des acteurs de la société civile. Celle-ci peut, entre autres, comprendre le soutien d'organisations non gouvernementales, de réseaux informels et d'activités artistiques qui introduisent des perspectives et des thèmes moins visibles. Mais elle se manifeste également dans une valorisation du rôle des artistes et des médiateurs culturels reconnus comme des acteurs importants de l'action culturelle⁶⁵. Pour les organisations et travailleurs africains de la culture, dont les activités se situent souvent dans plusieurs domaines simultanément, cette manière d'aborder les choses peut présenter certains avantages. Par son contenu elle touche à tous les domaines et la durée de l'aide couvre en général plus d'une année, apportant ainsi une certaine stabilité financière. Cependant, malgré des aspects positifs incontestables, elle reste, face aux conditions cadres globalisées, forcément ambivalente, puisque les sphères d'influence occidentales – qui de leur côté peuvent être spécifiées aussi bien du point de vue historique et contemporain qu'eu égard à leurs régions d'action et aux pratiques culturelles qui y sont associées – se « concentrent » et créent pour ainsi dire de nouvelles dépendances tout aussi concentrées.

Comment cela peut se traduire concrètement, c'est ce que nous indique Amadou Chab Touré, professeur à l'Institut national des arts de Bamako, à l'exemple du Mali, où, à la suite des changements dans la coopération pour le développement, l'aide à la culture a quitté le domaine de l'État pour se retrouver entre les mains des institutions internationales. Ainsi, il y a quelques années, l'Union européenne, par exemple, a contribué par des programmes au soutien d'initiatives artistiques et culturelles mais aussi, par un programme cadre stratégique de lutte contre la pauvreté, avec une aide représentant 80% (!) du budget du ministère de la Culture malien. Un autre exemple, discutable d'après l'auteur, concerne les pratiques du Centre culturel français, qui joue le rôle essentiel dans la coopération culturelle entre la France et le Mali et qui soutient financièrement la Biennale africaine de la photographie, à Bamako : c'est Paris qui nomme le directeur artistique, qui choisit les thèmes et les photographies ; c'est le Centre culturel français qui signe les contrats avec les exposants ; après leur exposition à Bamako, les œuvres sont stockées à Paris, où d'autres présentations ont été négociées et organisées. Selon lui, les activités des acteurs occidentaux ont généré de nombreuses tensions qui tournaient surtout autour de « l'argent de la culture⁶⁶ ».

Même si le cas du Mali est un peu extrême, les positionnements africains dans la littérature des communiqués et des études statistiques indiquent que le champ thématique « culture et développement », « a éveillé l'attention des décideurs malgré l'ambiguïté évidente de la terminologie », « occupe le champ normatif »⁶⁷ et a réussi à faire son entrée dans la formulation des politiques culturelles nationales et supranationales. La culture est ainsi appréhendée comme une sorte de patchwork de différentes pratiques qui favorisent la cohésion sociale et la formation identitaire, contribuent à la conservation de certaines formes locales d'art et de savoir ou servent à promouvoir les échanges interculturels. Dans le même temps on en fait une « industrie » susceptible de générer des recettes, par exemple *via* le tourisme culturel et l'exportation de produits artistiques en

Occident⁶⁸. Cela correspond à une construction habituelle dans le discours de politique culturelle et de politique d'aide au développement, construction consistant à la fois de biens culturels et de services culturels qui représentent

« [...] d'une part des biens ayant une plus grande valeur en matière de politique sociétale et vulnérables dans la concurrence avec d'autres marchandises commerciales, d'autre part des biens du commerce global dont le potentiel est largement sous-estimé⁶⁹ ».

Le lien prioritaire entre la politique culturelle et la politique économique provoque une situation dans laquelle – eu égard à la littérature des communiqués et des études statistiques – il est (actuellement) difficile de déterminer des relations spécifiques entre culture / éducation / formation artistique / professionnalisation. Sur cet arrière-plan, la localisation du rôle des artistes et médiateurs culturels est tout aussi ambivalente. Tandis que, dans le contexte de la politique culturelle, on leur assigne des attentes « morales » et qu'en tant qu'individus créatifs exposés on leur demande indirectement d'assumer des responsabilités sociales, les arguments de la politique de développement visent à les situer en tant « qu'entrepreneurs culturels ». Toutefois le concept d'entrepreneuriat culturel lui-même ou d'éventuelles contradictions inhérentes à ce terme sont rarement évoqués. L'exemple d'un metteur en scène travaillant au Burkina Faso permet tout de même de préciser les ambiguïtés qui en résultent : en tant « qu'entrepreneur culturel » celui-ci peut se positionner en protecteur de la culture et en promoteur d'un héritage burkinabé en danger ; il peut se présenter en tant que médiateur culturel doublé d'un travailleur social qui utilise la danse et le théâtre traditionnels comme supports éducatifs, afin de transmettre à des jeunes qui ne vont plus à l'école des valeurs et des normes sociétales ; en outre, il peut agir en tant qu'employeur individuel qui emploie divers artistes. Ce cas entraîne une relation de patronage, asymétrique et non réglementée, et s'exprime dans des différences pour ce qui concerne les rémunérations attribuées aux musiciens et aux danseurs de même que dans une dévalorisation de leur

savoir spécifique en matière de pratique, d'expérience et de formation⁷⁰.

Entre-temps la plupart des acteurs occidentaux concernés se situent dans le champ d'action « culture et développement » généré en Occident, ce qui soulève différentes questions importantes : malgré les ambivalences évoquées plus haut, le renforcement ciblé des forces de la société civile ou une démocratisation partielle de la vie culturelle se sont-ils traduits dans les réalités sociétales des contextes africains ? En conséquence, existe-t-il dans les discours publics la possibilité de mettre en discussion les positionnements officiels en matière de politique culturelle ? Voit-on apparaître en cela des contradictions ou des conflits qui ne sont guère ou pas du tout abordés « officiellement » ? Quel est l'espace réservé au domaine de l'Art/s Education ainsi qu'à la formation/éducation artistique ?

Marqueur 2 : la presse

Afin de pouvoir répondre à ces questions, nous prendrons ci-dessous l'exemple d'une revue de presse de l'espace francophone⁷¹. Celle-ci est fondée sur des articles de quotidiens et d'hebdomadaires qui – avec un accent particulier sur le Sénégal et la République démocratique du Congo (RDC) – ont été recherchés en ligne sur la période 2011-2012 à l'aide de mots clés tels que « politique culturelle », « formation artistique », « éducation artistique », « artistes », etc., et ont été sélectionnés parmi environ soixante textes de presse⁷². Il en ressort que les discussions sur le champ thématique art/culture /éducation ainsi que sur la formation/éducation et la professionnalisation artistique sont relativement rares. Une grande partie des articles se compose uniquement de communiqués de presse ou de comptes rendus de manifestations culturelles et renvoie indirectement à la situation problématique de nombreux journalistes dans la plupart des pays africains pour ce qui concerne la logistique, la technique et la rétribution. C'est ainsi que, par exemple, en RDC les rédactions ne disposent pas toujours d'internet, ce qui complique considérablement les recherches de base, la vérification des données factuelles et a *fortiori* une lecture

approfondie. D'autre part, les organisateurs de manifestations culturelles prennent souvent en charge le transport des journalistes et leur accordent un petit forfait journalier (*per diem*) pour s'assurer de leur présence, ce qui explique que les questions et commentaires critiques restent très limités.

Dans le complexe thématique de « politique culturelle », tel qu'il se présente de façon discursive dans la presse, on peut identifier trois niveaux dont les arguments se recourent souvent mais qui, afin de permettre une meilleure compréhension, seront présentés et analysés individuellement dans ce qui suit :

- la politique culturelle sera évoquée dans le contexte de documents d'orientation, séminaires ou conférences généralement transnationaux mais ne sera pas amplement discutée pour ce qui est du contenu ;
- la politique culturelle ainsi que la formation, la professionnalisation et les conditions de travail des artistes seront évoquées dans le contexte des industries créatives en tenant compte surtout de la croissance économique ;
- la politique culturelle pour ce qui concerne l'Art/s Education, les possibilités de formation et de professionnalisation ainsi que les conditions de travail des artistes sera évoquée en relation avec le manque de moyens et les défauts d'infrastructures.

La politique culturelle dans le contexte des activités supranationales

Le traitement médiatique des thèmes de politique culturelle sur la base de la littérature des communiqués et des études statistiques n'offre pas de positionnements critiques mais est davantage orienté sur le quotidien, permettant ainsi d'appréhender plus concrètement les développements actuels. On peut citer comme exemple un communiqué paru dans le quotidien sénégalais *Le Soleil* du 26 juin 2012, concernant une rencontre à Niamey avec des experts de quinze États d'Afrique occidentale et destinée à discuter de la mise en place du plan d'action NOPADA pour la Communauté écono-

mique des États de l’Afrique de l’Ouest (CEDEAO) dans le domaine de la politique culturelle et à en recueillir les premiers progrès et résultats. Parallèlement à la création d’un institut de la culture ouest-africaine, de l’organisation du festival Écofest et de la promotion des industries créatives, des nouveautés ont été également annoncées pour ce qui concerne la promotion de *l’intégration culturelle en milieu scolaire*, c’est-à-dire l’« éducation culturelle⁷³ ». Toutefois le communiqué ne fournit aucune information de fond concernant le document essentiel, le *Plan d’action africain* (2010-2015) de l’UA/NOPADA. Ainsi les lecteurs ne seront guère en mesure de discuter des programmes qu’il contient, à savoir les « Programmes prioritaires en éducation », ou même de leur tendance « [...] à intégrer la culture dans les systèmes éducatifs de façon à promouvoir et renforcer les identités et les valeurs culturelles africaines et de préserver le patrimoine de l’Afrique⁷⁴ ».

La politique culturelle dans le contexte des industries créatives

Non seulement la presse accorde au rapport entre la politique culturelle et les industries créatives un rang aussi exposé que celui qu’il occupe dans la littérature des communiqués et des études statistiques, mais elle le vide aussi de sa problématique. Ce qui est remarquable dans les différentes considérations économiques qui dominent le discours, c’est leur ligne d’attaque parfois assez draconienne, qu’Achille Mbembe décrit comme étant « l’entrechoquement de la culture, du marché et de l’identité⁷⁵ ». Ce qui est également surprenant, c’est le fait qu’elles soient aussi défendues par les « *acteurs culturels* », qui sont en règle générale des fonctionnaires (culturels) de l’État. C’est ce que montre, par exemple au Sénégal, une réunion du Réseau des entrepreneurs culturels du Sénégal qui s’est déroulée en juin 2012 à Dakar. Dans cette réunion, un ancien fonctionnaire du ministère de la Culture – seule personne citée de cette réunion avec un autre fonctionnaire de l’État – a déclaré qu’une entreprise culturelle fonctionnait comme toute autre entreprise, qu’il s’agissait de produire des marchandises, de fournir des prestations et de gagner de l’argent, la seule dif-

férence étant que le produit est lié à « notre » identité. Cette « idée de produit » ouvertement rattachée à l'identité culturelle / l'héritage culturel est non seulement étayée par l'orateur à l'aide de définitions culturelles obsolètes, mais corroborée aussi par un conseil intéressant : selon lui, les auditeurs devraient choisir la voie de l'industrialisation, car enfin il y a bel et bien une différence entre création et production en série et le monde est dominé par une culture industrielle⁷⁶.

La « pression constante exercée par les gouvernements africains pour que l'on considère l'art et la culture comme une sorte de “prestation sociale” qui doit servir à apaiser la souffrance de la pauvreté et du sous-développement⁷⁷ » sera encore mise en évidence dans l'annonce de l'ouverture du premier Salon des industries culturelles, qui s'est déroulé à Brazzaville en août 2012. Certes on faisait ici apparemment une référence conceptionnelle à une étude de l'Organisation internationale de la Francophonie, intitulée « Profil culturel national de la République du Congo » dans le dessein d'éveiller l'intérêt pour les secteurs informels et leur contribution au PIB. Toutefois, là non plus, on ne sait pas exactement qui a participé à ce Salon. Seul un membre du comité d'organisation est cité, un directeur actuel des industries culturelles et des affaires culturelles, qui en résume ainsi les orientations : « L'objectif est de créer un fonds afin de soutenir ces industries. Il faut élaborer une étude préliminaire [...], afin que la culture ne soit plus considérée que comme un loisir mais comme un secteur utile⁷⁸. »

Un communiqué d'une agence de presse congolaise concernant la conférence *African Creative Economy* (« économie créative de l'Afrique »), organisée par Arterial Network et qui s'est tenue en novembre 2012 à Dakar, nous fournit l'un des rares exemples où la désignation « acteurs culturels » se rapporte vraiment à des artistes. La RDC était représentée à la conférence par l'organisation BD Kin Label, une association d'auteurs de bandes dessinées. Cette dernière s'est engagée à donner un nouveau souffle au secteur de la BD congolaise par l'intermédiaire de diverses publications,

expositions et colloques ainsi que par le développement des capacités. Par là on voulait, disait-on, atteindre l'un des objectifs du millénaire, à savoir la réduction de la pauvreté. Il n'est cependant pas précisé si et comment cette revendication locale pouvait s'harmoniser avec les défis transrégionaux formulés lors de la conférence – par exemple l'évaluation de l'impact du secteur créatif, la quantification des produits culturels, la prise en compte de l'économie culturelle dans les indicateurs globaux ou le soutien auprès des agences culturelles et des autorités⁷⁹.

La politique culturelle dans le contexte de l'Art /s Education et de la formation artistique

Les déclarations sur les possibilités de formation et de professionnalisation ainsi que sur les conditions de travail des artistes sont en revanche plus différenciées. Certes les articles des différents pays se concentrent souvent sur le domaine de l'éducation supérieure formelle mais l'urgence sans cesse proclamée au niveau transnational d'une professionnalisation dans les domaines de l'art et de la culture renvoie à des spécificités régionales en matière de contextes de politique culturelle. Ainsi, d'après les arguments avancés dans le cas du Burkina Faso, la situation déjà précaire des artistes serait encore aggravée par un manque de formation et de possibilités de formation ainsi que par la difficulté de se retrouver livré à soi-même dans une formation « sur le tas ». Étant donné que ceux qui visent à une professionnalisation dans le domaine artistique doivent absolument faire une formation, il conviendrait de soutenir le cursus de « formation artistique et culturelle » de l'Institut national de formation artistique et culturelle d'Ouagadougou, qui propose des cours du jour et du soir afin de répondre aux demandes des artistes qui travaillent⁸⁰. L'École des arts de Dakar a réagi au printemps de 2011 à la nécessité « de contenter les attentes du public et du privé en mettant sur le marché un personnel qualifié ayant une formation solide » par une nouvelle organisation des programmes et une nouvelle orientation des contenus d'enseignement⁸¹. À l'Institut national des arts (INA) de Kinshasa, les défis d'une professionnalisation dans le domaine culturel sont accompagnés de propositions

concrètes lors de la réception traditionnelle des nouveaux étudiants en novembre 2012 : création d'un réseau d'artistes, établissement d'un échange entre anciens de l'INA, mise en place d'un site Web comme trait d'union entre les artistes ainsi qu'un appel aux autorités pour aider la culture, ce qui, même avec un manque de moyens évident, favorise la liberté de création artistique⁸².

Les articles sur le domaine non formel de la formation et de la professionnalisation artistique se focalisent certes en premier lieu sur le secteur de la danse, mais ils permettent tout de même de tirer des conclusions sur les orientations fondamentales de la politique culturelle. C'est ce que nous montrent, dans le contexte sénégalais par exemple, les activités de l'association Kaay Fecc, très présente dans les médias. En dehors du concours *Le Battle National Danse Hip Hop* à Kaolack, elle a également initié un atelier de danse contemporaine à Guédiawaye et défend une décentralisation – ou plutôt une « dé-dakarisation » – des activités culturelles. En conséquence de quoi, dit-on, cette initiative se veut « une plateforme d'expression [artistique] et pour des programmes de formation et d'entraînement » par laquelle seraient déjà passés des milliers de jeunes. Comme les jeunes danseurs sont en majeure partie autodidactes et n'ont guère la possibilité de poursuivre leur formation ou de faire des représentations, l'association s'est donné pour objectif « de développer les compétences des jeunes Sénégalais, de raffermir leurs capacités et de les aider à se professionnaliser et à forger leur identité autant du point de vue artistique que du point de vue administratif⁸³ ». L'objectif de l'atelier de Guédiawaye est d'amener la formation dans le domaine de la danse dans les banlieues et autres régions du pays et d'atteindre une dynamisation du champ de la danse, ce qui promettrait espoir et innovation. « Les gens doivent se rendre compte que les choses bougent et changent autour de nous », déclare Gacirah Diagne, directrice de Kaay Fecc. D'autre part, même si entre-temps on est davantage disposé à apprécier l'héritage culturel, il faut encore travailler pour consolider ce dernier en vue des générations futures⁸⁴.

Un article parlant de la danse dans le contexte d'un atelier final de la *semaine de la protection et de la valorisation de la culture orale* en RDC nous éclaire sur la manière dont les efforts de politique culturelle sont négociés en référence aux identités nationales aussi bien qu'« ethniques » et révèlent en même temps la fragilité d'un présent post-/colonial. L'initiative lancée par Jean Paul Abaya – danseur et chorégraphe congolais vivant en Suisse – est destinée à « combattre les fléaux qui plongent les artistes congolais dans la détresse », ces fléaux marquant une rupture dans l'échange culturel avec les partenaires étrangers et qui a entraîné un manque de moyens financiers susceptibles de garantir la conservation des valeurs ethniques congolaises sous la forme de danses contemporaines. La représentation de danses de différents groupes de population lors de la manifestation de clôture a souligné le « métissage culturel » ainsi que « l'échange de traditions culturelles ». L'un des chefs du projet a déclaré que cette manifestation avait été très importante pour les participants, entre autres « jeunes artistes néophytes et étudiants de l'INA », pour « ajouter à leur potentiel intellectuel et professionnel un savoir par l'expérience leur permettant de réduire ignorance et médiocrité par le bien-être que procure la danse »⁸⁵.

Distorsions, présences, absences

Bien que les arguments dans les discours de politique culturelle de la presse et de la littérature des communiqués et des études statistiques se recoupent dans de nombreux cas et que la « presse » ne semble plus souvent avoir qu'un rôle d'« amplificateur » national et supranational, il existe cependant une différence importante : la présence concrète et visible d'artistes travaillant dans le champ. Certains articles sur leur action indiquent la présence d'espaces sociétaux d'action et de négociation – bien que ce soit le plus souvent de manière implicite et rudimentaire. Dans ces articles, en dehors des positionnements spécifiques, on découvre des signes d'appréciation du travail culturel et de l'interaction sociale. Cela inter-/rompt le « vide » singulier créé par omission dans le champ de la « culture », par l'intermédiaire de références, d'expériences et d'intentions se rapportant au

monde réel. Pourtant, il est manifeste que la presse ne constitue pas un média susceptible de soulever des questions approfondies ou de favoriser la confrontation publique par des pratiques contre-discursives⁸⁶.

L'un des rares articles d'opinion trouvés dans le cadre de cette recherche et écrit par le journaliste Macaire Dagri de Côte-d'Ivoire donne un exemple des possibilités de discussions ainsi perdues. L'article a paru – sans incitation externe – en août 2012 et son argumentation peut donner lieu à des controverses. Mais il est le reflet d'une position individuelle critique qui s'annonce déjà dans le titre suivant formulé sous la forme d'une question fondamentale : « À quoi peut bien servir la culture dans un pays pauvre ruiné par dix ans de crise socio-politique ? » L'inventaire de ce que l'auteur identifie comme étant l'état de l'art et de la culture en milieu urbain en Côte-d'Ivoire est révélateur. Il n'existe pas de musée digne de ce nom, dit-il, les bibliothèques sont si mal équipées que l'on n'y va pas par peur de devenir dépressif, les centres culturels sont vieux et délabrés. Toutes les formes d'art ne sont pas appréciées de la même façon. Ainsi la danse et la musique seraient placées au premier rang, chacun ayant ses propres critères et définitions en fonction de ses préférences et de son niveau d'étude. Les théâtres et cinémas sont presque inexistantes, ce qui est facile à constater quand on arrive à Abidjan et que l'on demande où ils sont – on vous regarde alors comme si vous étiez un malade mental, dit-il. Après dix ans de crise, il n'est plus guère possible de thématiser les activités culturelles car les gens sont épuisés à tous les égards. Il n'est pas étonnant que les salles de cinéma se transforment en salles de prière où les gens rêvent de lendemains meilleurs. Compte tenu de ces circonstances, le nouveau gouvernement doit faire face à d'immenses défis mais pour diverses raisons il serait souhaitable qu'il fasse de la culture l'une des priorités de ses activités : l'accès à la culture et à la connaissance des richesses artistiques régionales et autres pourrait conduire à une ouverture et à une acceptation dans la perception des différences ethniques et religieuses. Cela serait utile dans la lutte contre l'endoctrinement par les

églises évangéliques qui profitent du désespoir des gens. Le véritable défi pour les acteurs de la culture aujourd'hui serait de transformer les activités artistiques en une vaste industrie-culturelle-creative nécessitant le soutien de l'État, qui devrait en créer les conditions et en fournir les moyens⁸⁷.

Même si les suggestions de l'auteur en matière de politique culturelle demeurent des mots clés abstraits dans la littérature des communiqués et des études statistiques, elles sont sujettes à un changement de perspective. Elles partent d'un espace vivant habité, marqué par certaines conditions, et dans lequel interagissent des humains réels dotés de comportements, de priorités et de stratégies variables. Cet espace particulier avec ses histoires, ses dimensions socio-culturelles et réalités de vie tout aussi spécifiques devrait en fait représenter une référence chronotopique essentielle, afin d'analyser les thèmes de politique culturelle dans le cadre d'événements contemporains spécifiques et de questionner des perceptions socio-politiques. Mais cet espace est largement dé-nommé dans le contexte des champs d'énoncés plutôt « officiels ». Il conviendrait donc de rechercher si d'autres discours proposent des alternatives à cet égard, quels accents ils mettent, sur quels cadres de référence ils se fondent et si éventuellement ils ouvrent d'autres espaces de discussion. C'est pourquoi nous allons maintenant explorer plus précisément le domaine de la théorie et de la recherche.

Marqueur 3 : théorie et recherche

Contrairement aux champs d'énoncés déjà considérés, qui sont caractérisés par des descriptions, une absence de théorie et une re/production relativement directe de contextes dominants, force est de constater que les discours académiques critiquant le pouvoir et qui se révèlent utiles pour des délimitations contextuelles du champ de l'Art/s Education sont certes très dispersés mais qu'ils proposent toutefois des positionnements beaucoup plus différenciés. C'est ce que montrent, par exemple, dans différents champs discursifs,

- les analyses des approches aussi bien occidentales qu'africaines qui discutent des questions de l'hégémonie culturelle et de la globalisation culturelle ;
- les contextualisations historiques qui se consacrent à des développements, à des conceptions et à des perspectives spécifiques dans les domaines de l'Art/s Education, l'éducation et l'art ;
- les analyses conceptuelles avec définitions terminologiques aussi bien occidentales qu'africaines concernant « l'éducation », « le savoir », « l'art » et « la culture » ;
- les analyses de la politique de représentation dans le champ de tensions entre politiques de représentation à l'occidentale et politiques de représentation africaines ainsi qu'inclusion et exclusion.

Les approches essentielles directives pour ce genre d'analyses et de contextualisations fournissent souvent des modèles de pensée et d'explication, des instruments terminologiques et des prémisses de recherche de la théorie post-/coloniale⁸⁸ dont les différents champs de travail sont reliés par une perspective politique essentielle transcendant le discours : la définition centrale du colonialisme comme point de départ de l'analyse. Dans les contextes africains, cette définition est indispensable pour discuter des domaines thématiques cités. Les pratiques, institutions et discours coloniaux n'ont pas seulement laissé derrière eux un système mondial et interdépendant d'exploitation et d'oppression⁸⁹. Ils sont aussi étroitement liés à la mise en œuvre de régimes euro-centrés de la connaissance et de la vérité fondés sur une exigence de supériorité occidentale fonctionnant comme un modèle d'ordre colonial et post-/colonial⁹⁰. La portée de son pouvoir de définition se traduit de deux manières : d'une part, chaque parole « sur » des contextes africains comme chaque parole « en provenance » des contextes africains est confrontée à une pléthore de pré-textes. Ceux-ci constituent une matrice hégémonique au sein de laquelle épistémologies, formations de savoir et productions culturelles africaines apparaissent comme des figurations déformées nécessitant un travail systématique d'« undigging⁹¹ » (« déterrer »). D'autre part, et dans la même association

d'idées, les critiques intellectuelles et discussions théoriques d'artistes et de scientifiques africains sont souvent tellement marginalisées au sein d'un décalage discursif hiérarchique et globalisé qu'elles sont à peine perçues dans les contextes occidentaux et s'expriment souvent en interne ou à l'intérieur du continent africain.

Un tel contexte renferme inévitablement des divergences discursives. C'est ainsi que, par exemple, eu égard à l'interface dynamique entre éducation, art et culture, significatif pour le champ de l'Art/s Education, des liens possibles s'y rapportant semblent difficilement imaginables. En effet, la recherche de points d'entrée théoriques et axés sur la pratique a révélé un schéma tellement inégal que l'on doit parler de plusieurs états partiels de la recherche cohabitant en parallèle. En outre, pour ce qui concerne l'existence de travaux de recherche, on peut constater des différences régionales considérables. C'est pourquoi dans le positionnement du champ, il convient d'explorer différentes approches discursives, de mettre en évidence leurs disparités et d'effectuer des définitions relationnelles interdisciplinaires qui pourraient être importantes pour la formulation de problématiques de recherche plus avancées.

Dispersion multiples : l'état actuel de la recherche

Le fait que l'on ne puisse constater actuellement que l'existence d'une recherche fragmentaire particulièrement sur le sujet de « l'Art/s Education » renvoie à un état discursif du champ que l'on peut qualifier de périphérique, si ce n'est même de marginalisé⁹². Quand une telle constatation ne se limite nullement aux contextes africains, force est de constater concrètement pour ceux-ci que, dans le cadre des travaux actuels de recherche, ce n'est pas uniquement le sujet de « l'Art/s Education » lui-même qui semble ne jouer qu'un rôle secondaire, mais également les domaines qui lui sont associés. Cela semble s'appliquer particulièrement à l'espace francophone. C'est ainsi qu'une recherche axée sur le contexte régional et entreprise auprès de la base de données des *Thèses et Mémoires Africains* (DATAD)⁹³ – base de données lancée en 2003 par l'Association des universités

africaines –, après examen de 1 500 titres, a donné les résultats suivants :

| Terme recherché | Nombre d'études |
|--|--|
| formation artistique | 0 |
| artistique | 0 |
| beaux, beaux-arts | 0 |
| aide à la culture, promotion de la culture | 0 |
| artiste | 1 (thèse en anglais ; sujet : poésie) |

D'autre part, une étude de la littérature de recherche montre une dissémination considérable du champ, dispersion que l'on pourrait résumer selon la gradation thématique simplifiée suivante :

- une orientation principale de la recherche sur l'Art/s Education dans le contexte du domaine formel de l'éducation, en particulier celui de l'éducation scolaire ;
- une étude secondaire de l'Art/s Education non formelle se focalisant sur les aspects sociaux du travail extra-scolaire pour les enfants et les jeunes, ou – spécialement pour l'Afrique du Sud – intégrée dans des recherches spécifiques sur le domaine des *Community Art Projects (CAP)* ;
- une étude secondaire des possibilités formelles de formation et de professionnalisation pour les artistes ;
- une étude secondaire des possibilités non formelles de formation et de professionnalisation pour les artistes.

Même si, dans le cadre de la présente étude, nous ne pouvons proposer que quelques points de référence pour le domaine « théorie et recherche », il existe – justement en raison du grand nombre de contenus divergents et du manque de liens entre eux – un besoin souvent évoqué dans tous les domaines : la nécessité urgente de recherches fondamentales systématiques. Tous ces aspects sont étroitement liés. Aussi bien l'immense étendue fragmentaire des thèmes

traités que le manque de systématisation ont une influence sur la vue d'ensemble du champ. Ils se répercutent avec de nettes différences sur la qualité des approches et contenus de recherche ainsi que sur les cadres et définitions appropriés. Toutefois, cette situation initiale peut présenter aussi un effet tout à fait *constructif* : le champ discursif de « l'Art/s Education » dans des contextes africains se trouvant en cours d'élaboration, il offre toute une série de conditions possibles pour le développement d'épistémologies autonomes.

Approches fragmentaires dans le domaine formel de l'Art/ists' Education

Les recherches sur l'*arts education* musicale nous donnent un exemple d'une « délimitation du champ » tout aussi extensive que prudente⁹⁴. Celles-ci ne se distinguent pas uniquement par de nouvelles définitions conceptionnelles, un travail théorique expérimental et des réflexions méthodiques exemplaires. Sur la base d'une convergence critique de différentes références, pratiques et expériences locales, elles conçoivent plutôt des perspectives importantes en matière d'éthique de recherche et de pratique d'action dont on pourrait s'inspirer pour la discussion de certaines problématiques dans d'autres domaines.

Les chercheurs dans leur majorité ne sont pas obligés de rendre des comptes aux « communautés africaines en termes de leur *locus operandi*⁹⁵ », ils sont aussi priés de respecter « la relation contexte-contenu » au sein des systèmes de référence africains⁹⁶ ainsi qu'une réflexion critique sur les principes indigènes de formation du savoir dans l'élaboration des programmes d'enseignement⁹⁷. On trouve aussi des discussions comparables dans leur précision et leurs définitions critiques – en particulier en Afrique du Sud – dans le domaine de l'enseignement de la danse formel⁹⁸. Les analyses des contextes de la danse et de l'enseignement sont ainsi associées aux questions historiques et politiques du polyculturalisme et des héritages culturels et établissent des liens avec les cultures urbaines de la jeunesse et de la musique.

Dans le domaine de l'éducation des arts visuels, les problématiques de lieux, de conceptions et de contenus d'apprentissage/d'enseignement ne sont évaluables que dans certaines réflexions isolées. Ainsi une étude plutôt ethnologico-descriptive sur les artistes contemporains du Mali, du Burkina Faso et du Sénégal⁹⁹ – à l'exemple de l'Institut national des arts de Bamako (INA), au Mali – renvoie à un manque de transmission des conceptions artistiques contemporaines. La cause en serait, d'après cette étude, non seulement les restrictions religieuses mais aussi une focalisation relativement étroite des enseignants sur leur carrière. Comme le montrent des interviews avec des étudiants, une grande partie de la formation est prodiguée par d'anciens diplômés de l'INA, dont beaucoup ont posé leur candidature à un poste de professeur sans avoir fait le détour par une activité artistique indépendante, qui n'ont par conséquent jamais réfléchi sur leur propre travail artistique et n'ont jamais quitté le Mali pour se confronter à d'autres formes d'art à l'intérieur et à l'extérieur du continent africain¹⁰⁰. La prédominance des aspects technico-pratiques dans la formation ou l'apprentissage qui en résulte, entraîne, comme le fait remarquer Frank Ugiomoh dans le contexte nigérien, un manque de définitions relationnelles discursives et révèle une relation asymétrique entre la production culturelle et l'accroissement du savoir¹⁰¹. Selon lui, le fait que la dimension axiologique de l'art, au sens de pratique sociale créatrice de valeurs, soit soumise à un grand nombre de distorsions, empêche la libération d'une force de transformation positive intrinsèque et influence aussi la production et la transmission du savoir correspondant :

« Les connaissances fragmentaires qui constituent actuellement la formation des artistes au Nigeria sont désespérément insuffisantes. La formation, en particulier au Nigeria, accorde trop d'importance aux nécessités pratiques du studio. Les dimensions critiques et méta-critiques de l'art en tant qu'intérêt pédagogique sont négligées¹⁰². »

Un rapport de recherche de Dina Zoe Belluigi, qui, sur l'arrière-plan d'une étude des discours concernant la « créati-

tivité » et la « réflexion critique » dans le contexte d'un programme des arts créatifs sud-africain, se penche sur la relation entre enseignants (enseignant-évaluateur) et étudiants (étudiant-artiste), en approfondissant et élargissant cet aspect. Son étude de cas révèle un champ de tensions complexe entre les discours d'un modernisme latent, les pratiques enseignantes et les expériences courantes des étudiants. Cela met en évidence comment les mythes fondateurs et les structures de la propre discipline, qui n'ont pas été remis en question, agissent sur les processus de la communication, de la critique et du développement artistique. La nécessité d'une approche socio-culturelle critique dans l'élaboration des programmes d'enseignement ainsi que l'établissement d'une pratique auto-/réflexive continue pour enseignants et étudiants constituent donc des niveaux qui s'entrecoupent et qui, du point de vue de l'auteure, seraient susceptibles de s'opposer à la reproduction de rapports hiérarchiques discursifs et interpersonnels¹⁰³.

Approches fragmentaires dans le domaine non formel de l'Art/ists' Education

Les recherches dans le domaine non formel de l'Art/ists' Education dans des contextes africains – avec focalisation sur les *arts visuels* – révèlent une situation initiale semblable aux contenus divergents¹⁰⁴. Ce qui frappe dans les études académiques jusqu'ici accessibles sur les offres concrètes non formelles, ce sont les trois choses suivantes :

- il n'existe que peu de travaux sur la période pendant et après la colonisation¹⁰⁵ ;
- il existe un fort déséquilibre géographique qui se focalise en premier lieu sur les développements en Afrique du Sud¹⁰⁶ ;
- il existe peu de littérature de recherche pour ce qui concerne l'espace francophone¹⁰⁷.

Cependant les articles diversement conçus offrent tout d'abord des points de référence importants pour des discussions et définitions de relations discursives plus détaillées.

Point de référence : l'Histoire

Les études consacrées plus spécifiquement au traitement et aux contextualisations historiques problématisent principalement la mise en œuvre coloniale des conceptions occidentales de formation et de culture. Cela a entraîné – par exemple au Maroc – une répartition hiérarchique entre « Fine Arts » et « Crafts ». Pour les artistes locaux auxquels ce dernier champ était réservé, cela représentait *de facto* aussi bien un déclassement artistique qu'une sérieuse limitation des possibilités de travail et de développement¹⁰⁸. Il en va de même pour de nombreux contextes africains. C'est pourquoi, sur cet arrière-plan, l'établissement de centres d'art non formels – par exemple, la colonie d'artistes Núcleo de Arte da Colónia de Moçambique, fondée en 1936, l'Atelier d'art le Hangar, fondé dans les années 1940 à Elisabethville (Lubumbashi) dans l'ancien Congo belge, le Salisbury Workshop, fondé à la fin des années 1950, ou la Tengenenge Art Community, fondée en 1966, tous deux dans l'ancienne Rhodésie – a fait l'objet de jugements critiques, étant donné que l'histoire de leur fondation est en général liée à des Blancs le plus souvent européens¹⁰⁹. Certes ces lieux offraient à des artistes africains un espace de formation continue et d'échanges créatifs, ils ont fait émerger des réseaux locaux/translocaux importants et ont inspiré des styles individuels. Toutefois, les conditions structurelles inégalitaires sur lesquelles ils se fondaient sont tout aussi problématiques que les rapports racistes/paternalistes établis par les « courtiers/chefs d'atelier¹¹⁰ » blancs qui se comprenaient textuellement comme les « pères fondateurs ».

Ainsi, comme le disent Phibion Kangai et Joseph George Mopundi, la relégation des artistes locaux dans le non-formel ou l'informel doit être vue comme une pratique coloniale. Celle-ci a été précédée d'un changement imposé des contextes artistiques africains existants, changement accompagné d'un conglomérat de discours modernistes/primitivistes/rousseauistes et a provoqué, par son introduction dans différentes localités colonisées¹¹¹, une attitude commune relative à la formation/éducation d'artistes africains :

« Tous ces fondateurs d'écoles d'art moderne en Afrique pensaient que les conseils techniques, si tant est qu'on en prodigue, devraient avoir pour objectif d'expliquer la mémoire culturelle "innée" des artistes africains modernes et non de "contaminer" ces derniers par trop de concepts artistiques "européens"¹¹². »

Une dynamique structurelle comparable a été identifiée en Afrique du Sud. Toutefois, en raison du contexte de l'apartheid, l'orientation de la recherche établit des liens nettement plus politisés avec le domaine de l'éducation. Ainsi, dans le cadre de la loi *Bantu Education Act*, votée en 1953, qui excluait largement la majorité de la population noire de l'éducation formelle¹¹³, certaines initiatives créées par des Blancs poursuivirent différentes stratégies afin de proposer des accès alternatifs à l'éducation artistique. Par exemple, le centre de loisirs culturels de Polly Street, fondé à Johannesburg, s'est transformé dans les années 1950 en un lieu important d'éducation/formation et de professionnalisation artistique non formelle d'où sont sortis des artistes renommés¹¹⁴. Le centre Rorke's Drift Arts and Craft Centre, fondé en 1962 à Natal par l'église évangélique luthérienne, proposait un cursus de trois ans dont la qualité équivalait à ce que les étudiants blancs apprenaient à l'université¹¹⁵ et a joué un rôle essentiel dans la promotion des artistes femmes¹¹⁶. Dans les études historiques, ces deux institutions sont certes d'une part jugées importantes en raison de leurs orientations conceptionnelles et de leurs constellations personnelles, mais elles sont quand même contestées en tant que précurseurs des initiatives ultérieures de l'Art/ists Education non formelle en Afrique du Sud¹¹⁷.

C'est pourquoi les Community Art Centres (CAP), fondés au début des années 1970 dans tout le pays – citons entre autres la Johannesburg Art Foundation (1972), le centre Kathelong Art Centre à Gauteng (1977)¹¹⁸, le Community Arts Project à Cape Town (1977), la Fuba Academy à Johannesburg (1978), l'African Institute of Art (AIA) / Funda Centre à Soweto (1983), le Community Arts Workshop à Durban (1983) ou l'Alexandra Arts Centre à Alexandra (1986) –, représentent

une nouvelle force significative « dans le domaine de l'*art education noire*¹¹⁹ », dans le contexte de la résistance à l'apartheid et des luttes pour la décolonisation à l'intérieur comme à l'extérieur de l'Afrique aussi bien que dans le contexte de l'autodétermination des Noirs.

« [Ces] centres ont démocratisé l'art en permettant un accès équitable aux moyens de production et de distribution culturelles. En tant que tels, ils ont facilité la communication entre les artistes générant un enrichissement croisé des idées et des expériences partagées, formant ainsi une force d'autonomisation et produisant une esthétique inscrite dans une réalité locale et ne correspondant pas obligatoirement au courant dominant¹²⁰. »

Avec l'arrivée des conceptions et des pratiques de la pédagogie de la libération, l'éducation en particulier se verra davantage problématisée et discutée. On peut s'en rendre compte à l'exemple du programme du MEDU Art Ensemble, qui a travaillé au Botswana de 1978 à 1985. Celui-ci fut fondé avec l'objectif de proposer une formation artistique non formelle dans diverses disciplines, de créer un environnement pour le travail culturel, d'améliorer les relations entre les acteurs culturels et leurs contextes sociaux ainsi que de promouvoir des coopérations et des contacts dans le sud de l'Afrique¹²¹. Pour cela, ont été créés cinq établissements d'enseignement différents – Publication et Recherche, Théâtre (y compris musique et danse), Arts graphiques, Photographie et Cinéma – qui fonctionnaient séparément mais étaient reliés par la production commune interdisciplinaire du MEDU Newsletters. À la différence de l'Afrique du Sud, le Botswana proposait « une plus grande liberté d'œuvrer pour un changement social¹²² ». L'un des plus grands résultats du MEDU fut sans doute l'organisation du *Culture and Resistance Symposium* (1982). Celui-ci contribua à « dynamiser les relations entre les artistes et les organismes en Afrique du Sud, renforçant le boycott culturel et facilitant le dialogue entre activistes et artistes à l'étranger et sur

place sur le plan personnel » et « a fait prendre conscience aux professionnels de la culture de leur rôle central dans la lutte »¹²³. L'interprétation de l'art, de la formation artistique et de l'éducation artistique/culturelle en tant que pratique sociale se fondait sur des références et stratégies pédagogiques qui, selon les mots de Paulo Freire, visaient à la *conscientisation* et reflétaient/reflètent l'intégration de l'art dans la société :

« [...] L'art doit enseigner aux personnes, de la manière la plus stimulante et la plus créative possibles, comment prendre le contrôle de leur propre vie et de leurs observations et comment lier ces dernières à la lutte pour la libération et pour une société juste libérée des différences ethniques, sociales et de l'exploitation¹²⁴. »

Des historisations si précises des possibilités non formelles de formation et de professionnalisation pour les artistes ou de l'intégration de l'Art/s Education dans les processus de développement des capacités ne sont pas (encore) évaluables dans d'autres contextes africains. Ainsi l'exemple de l'Oshogbo Workshop, qui, dans les années 1960 et 1970, avait joué un rôle notable dans la constitution d'une scène artistique nigérienne post-/coloniale, renvoie certes aux aspects intéressants d'une régionalisation des activités artistiques et a inspiré, en se fondant sur le principe de la collaboration collective et du rapprochement de différentes formes d'art, d'importants réseaux tels que le Mbari Artist and Writer's Club (Nigeria, 1961), le Laboratoire Agit-Art (Sénégal, 1970) ou l'Harmattan Workshop (Nigeria, 1998). Néanmoins, l'analyse informée de leurs rôles historiques requiert une problématisation des recherches en histoire de l'art dans les pays africains.

Point de référence : ambivalences post-/coloniales et politique de représentation dans les discours internationaux sur l'« art » et l'« Art/ists' Education »

Cependant, cette analyse précisément se révèle être problématique. Depuis le milieu des années 1990, des publications

telles que notamment *Glendora. African Quarterly on the Arts*¹²⁵ ont créé un forum de discussions sur le discours artistique au Nigeria et dans d'autres pays africains, sans que celles-ci soient perçues au niveau international. En même temps, au cours de ces dernières années, les publications ainsi que les travaux de recherche se multiplient sur ce thème. Toutefois, les discours qui se fondent en particulier sur les prémisses de recherche occidentales nécessitent une remise en question fondamentale pour ce qui concerne leurs fondements et leurs cadres de recherche. Bien que ce soit surtout des chercheurs de la diaspora qui publient des travaux scientifiques sur ce champ, il convient de porter un jugement critique sur la valeur épistémologique de ces travaux dans la mesure où ils font rarement partie d'un *discours relatif à la pratique* et se limitent plutôt à une production de savoir au sein de paramètres occidentaux. Parallèlement, des projets d'archivage tels que l'exposition « The Short Century. Independence and Liberation Movements in Africa, 1945-1994 », d'Okwui Enwezor en 2002, fournissent des bases importantes pour une recherche, de même que la publication *Thami Mnyele + MEDU Art Ensemble Retrospective* représente une source significative d'inspiration et d'information pour le travail des artistes.

Dans la recherche, les pratiques et productions de discours contemporains en dehors des institutions scientifiques (ou autres institutions formelles) ont été, depuis peu, mises en lumière par des projets tels que, par exemple, *documenta 12 magazines*¹²⁶. Cependant, il convient ici également de faire la distinction entre des argumentations divergentes. D'un côté, celles-ci peuvent produire un effet décolonisateur dans l'étude des rapports entre l'histoire de l'art, les productions locales de savoir et les discours de pratique artistique. De l'autre, elles peuvent aussi offrir des perspectives affirmant le canon établi de l'histoire de l'art, dans la mesure où elles restent ancrées, entre autres, dans la rhétorique d'un « développement » du discours artistique en « Afrique ». Nous en avons un exemple dans les réflexions de l'artiste/historien de l'art/critique d'art Azeez Ademola, qui, dans l'un de ses articles, fait remarquer qu'il existe un « fossé

entre les pratiques artistiques modernes et les écrits critiques sur l'art » et constate qu'« un artiste de studio africain aura toujours besoin d'un écrivain ou d'un critique pour documenter ou rédiger une critique sur ses œuvres notamment avant et après l'exposition de l'artiste ». Son argumentation se termine par des recommandations adressées aux acteurs culturels, historiens de l'art et critiques d'art, les exhortant à collaborer entre eux et à « accepter des programmes et des projets communs qui peuvent élever le statut de l'Afrique culturellement »¹²⁷.

Des travaux critiques, comme ceux d'Olu Oguibe¹²⁸, montrent toutefois que le discours international sur « l'Afrique » en matière d'histoire de l'art repose sur de nombreuses suppositions dont l'origine coloniale ne fait aucun doute. C'est pourquoi, dans le cadre des discussions sur la décolonisation de l'art, les réflexions de l'auteur kenyan Ngũgĩ Wa Thiong'o fournissent un point de référence important. Sa pensée, développée en fait pour le domaine de la littérature « [...] pour constituer une esthétique africaine décolonisée, il faut élaborer une liste complète de tout ce qui doit être décolonisé¹²⁹ », a été ou peut encore être féconde, en raison de son approche si profondément interdisciplinaire, pour d'autres domaines/références artistiques :

« Dans les arts visuels, un débat similaire a pris place parmi les artistes dans des groupes tels que la Zaria Art Society, qui ont été baptisés "Zaria Rebels" en raison de leur remise en question du programme européen formaliste de l'art education au Nigeria. Il y avait aussi le groupe pluriethnique Amadlozi en Afrique du Sud, qui a cherché l'inspiration dans les formes d'expression, les thèmes et l'histoire africains plutôt que de se tourner vers l'Europe, de même que, au Sénégal, l'École de Dakar a utilisé la négritude senghorienne comme une source d'inspiration. [...] Si l'on s'intéresse à la période de 1945 à 1965, il apparaît clairement qu'une catégorie émergente du discours se formait déjà, lequel nous donnerait les outils permettant d'analyser la modernité africaine¹³⁰. »

Il semble que les recherches qui ont été ou sont élaborées

sur place à partir de perspectives post-/coloniales critiques constituent une base pour de nouveaux cadres discursifs et cela non seulement pour le champ de l'histoire de l'art. À la différence de la plupart des travaux rédigés à travers une perspective occidentale, on différencie ici, d'une part, entre mouvements culturels et pratiques artistiques que l'on insère dans les contextes socio-culturels correspondants par l'intermédiaire de discours locaux informés¹³¹. D'autre part, il devient possible de discuter de l'influence des artistes européens aussi bien sur les productions artistiques locales que sur la formation et la collaboration artistiques dans des conditions plus complexes. Cela apparaît clairement par exemple dans l'article de Chika Okeke-Agulu au sujet de la fondation et de l'histoire de l'atelier Oshogbo Workshop du Nigeria. Contrairement à la critique réductionniste habituellement mise en avant et déclarant que les travaux réalisés sur place par des artistes africains seraient le résultat d'imageries coloniales romantiques et seraient dus essentiellement à l'influence du fondateur blanc – en l'occurrence l'Allemand Ulli Beier –, l'auteur opère un changement de perspective. Ce changement de perspective permet non seulement de dévoiler le caractère stéréotypé et raciste teinté d'exotisme du propos « artistes africains à moitié formés », mais aussi d'en souligner le scénario d'interprétation déficitaire qui s'y rapporte :

« Souvent, le travail [des artistes] a été considéré comme le produit direct de l'imaginaire colonial ou romantique des enseignants européens. Toutefois, les critiques ont remis en question l'authenticité culturelle de ce travail produit, comme il l'a été, sous l'influence des enseignants européens primitivistes. Ces points de vue supposent

la crédulité, voir la naïveté des artistes formés dans les ateliers ; les projets ingénieux et impérialistes de leurs enseignants européens, et une relation de pouvoir faussée, inégale entre l'étudiant africain semi-analphabète et l'enseignant européen¹³². »

Pour élargir la discussion, il est indispensable, par des recherches critiques décolonisatrices, de mettre en perspec-

tive les discours sur « l'art » et « la formation/éducation artistique » ainsi que leurs représentations dans le discours artistique international. Ce serait un point de départ important pour l'élaboration de nouvelles méthodologies afin d'entamer une étude adéquate des pratiques de la formation artistique dans des contextes non occidentaux et de percevoir l'organisation comme un contexte relationnel multidimensionnel.

Point de référence : marginalisation discursive de la formation/éducation

Compte tenu de la nécessité de cadres critiques ainsi que de problématiques et d'interrogations complexes concomitantes, il est frappant de constater que le niveau pratique de la formation/éducation et de professionnalisation dans le contexte discursif de l'Art/ists' Education non formelle est largement négligé. Bien que, dans ce cadre, les artistes jouent aussi bien le rôle d'enseignant que celui d'étudiant, on ne trouve que peu d'informations sur des expériences d'apprentissage concrètes en relation avec la formation/éducation et l'exercice pratique de la profession ou sur des expériences d'enseignement en relation avec l'initiation artistique et le travail de médiation culturelle. Ainsi il est difficile de se prononcer sur le développement de formes spécifiques de transmission ou l'élaboration de différentes cultures d'apprentissage et d'enseignement, et d'élaborer des approches méthodiques ou des points d'entrée pédagogiques. La dé-nomination largement discursive de l'aspect de la formation n'est pas due uniquement au fait qu'il n'y ait en général que peu d'études qui, dans l'optique d'une étude de cas, se consacrent à la vie interne d'organisations non formelles. Le fait que ces recherches se focalisent le plus souvent sur d'autres aspects et s'intéressent beaucoup moins au déchiffrement et à la contextualisation des pratiques d'apprentissage et de communication, aux dynamiques interpersonnelles ou aux processus de formation, signifie que le travail de formation pratique, dans le contexte de la création et de la production artistiques – et en particulier dans le domaine des arts visuels –, semble être plutôt perçu comme un thème « dépourvu d'attrait¹³³ ».

Dans les rares problématisations ponctuelles, il est étonnant de constater que l'on attribue certes au domaine de « l'enseignement » une importance essentielle mais que les considérations concrètes restent néanmoins superficielles. Même dans l'étude de cas exceptionnellement plurivocale – en matière de conceptions et de contenus – sur le centre Kathelong Art Centre de Gauteng, où l'on discute de processus d'organisation de plus de dix ans et où sont entreprises diverses déterminations de contexte¹³⁴, ou encore dans la thèse de doctorat non publiée sur le Thupelo Workshop du Cap, qui se penche de façon critique sur le champ de tensions contradictoire entre exigences de contenu et formes concrètes d'interaction dans les processus artistiques de l'atelier tout en l'intégrant au niveau socio-politique¹³⁵, on ne trouve que peu de déclarations dans lesquelles les artistes réfléchissent en profondeur sur leur activité d'enseignant ou rattachent cette dernière à des conceptions pédagogiques déterminées.

Prenant le Thupelo Workshop pour le contexte sud-africain comme exemple, Rhoda Elgar a montré de façon magistrale que, dans des contextes post-/coloniaux et post-/apartheid, les fondements de l'éducation aussi bien que les pratiques d'enseignement et les principes de transmission généralement admis présentent obligatoirement un grand nombre d'ambivalences et par conséquent ont fréquemment besoin d'être révisés. Dans cette étude, elle analyse les conceptions de « créativité », « communauté » et « singularité », essentielles pour l'Art/ists' Education non formelle, parallèlement à des approches d'intervention psycho-sociales et met en relation la dépolitisation partielle des fondements de la pédagogie de la libération avec une continuation de la dominance des Blancs¹³⁶. Sa recherche soulève un grand nombre de questions importantes dont la réponse se heurte toutefois à un problème de fond : l'absence de documents de base accessibles.

Sur cet arrière-plan, le besoin urgent, constaté par Frank Ugiomoh dans le domaine artistique, d'une articulation claire du rôle de l'artiste, peut être rapporté aux processus

d'enseignement et de transmission. Dans les deux cas s'applique la règle suivante : pour ouvrir les dimensions du savoir et de la connaissance qui influencent la propre création et qui, en même temps, offrent une base pour des évaluations critiques et méta-critiques¹³⁷ plus approfondies, il faut « parler », car « le travail de l'art en tant qu'expérience [*l'enseignement en tant qu'expérience*] reste silencieux si on n'en parle pas. La connaissance permet l'autonomisation »¹³⁸. Cela vaut dans les deux cas pour une augmentation du savoir et de la connaissance qui peut se faire par des sources tout à fait problématiques. C'est pourquoi – selon le magazine qu'il publie, *Africa Studio: Journal for creative practice* – l'établissement d'un forum de discussion de ce genre, orienté sur ces processus et offrant aux artistes enseignants un espace de réflexion, constituerait une option intéressante pour faire apparaître et confronter divers espaces d'expérience et pratiques d'action. Dans les deux cas cela permettrait de formuler une revendication générale visant à faire des « systèmes d'enseignement générés en Afrique venant du continent¹³⁹ » une base épistémologique fondamentale.

Définitions des relations discursives

À partir de l'état discursif actuel des approches de recherche, il est possible de cerner provisoirement quatre champs de problèmes principaux qui jouent un rôle essentiel dans les questionnements aussi bien intra-disciplinaires qu'interdisciplinaires :

Ce qui frappe en premier lieu, c'est que, même à l'intérieur du champ éclaté de l'« Art/ists' Education », peu de réflexions concernant l'ensemble des domaines sont concevables. On s'en rend compte par le fait, par exemple, que la musique, la danse ou les arts visuels sont en règle générale considérés séparément. Vu l'abondance des thèmes et les approches divergentes qui s'y rapportent nécessairement, de telles spécialisations ont leur raison d'être dans la pratique de recherche. On peut néanmoins se poser la question, d'une part, de savoir s'il n'existe pas des aspects fondamentaux en matière de théorie scientifique, de théorie de la connais-

sance et de théorie de la pratique qui jouent un rôle déterminant dans tous les domaines de la formation/éducation artistique et, d'autre part, comment les exposer et les mettre en relation afin de pouvoir entreprendre des études comparatives. En outre, il n'est pas certain que la « séparation discursive des domaines » corresponde vraiment aux réalités pratiques du « champ » et on peut se demander s'il ne faudrait pas plutôt la comprendre comme une « prescription » empruntée à des espaces de recherche occidentaux. La question se pose alors de savoir ce que cela pourrait impliquer pour des contextes africains et quelles méthodes d'approche devraient en découler.

Deuxièmement, dans les recherches entreprises dans le contexte de cette étude, nous avons trouvé peu de définitions relationnelles concrètes par rapport à d'autres disciplines – par exemple, l'éducation, la pédagogie ou les sciences de l'éducation –, donc la question se pose de savoir si et comment le thème de « l'Art/ists' Education » apparaît dans les disciplines citées. Pour des recherches plus approfondies, il conviendrait sûrement de chercher de façon ciblée des approches connectives en matière de conception, de contenu et de pratique relatives à cette question.

Troisièmement, il est important de souligner que la recherche sur l'Art/ists' Education – à quelques rares exceptions près – s'effectue sans distinction de genres. C'est pourquoi les conditions initiales divergentes et les espaces d'expérience spécifiques des artistes, hommes et/ou femmes et/ou « queer », ainsi que les implications historiques qui s'y rapportent sont difficilement évaluables. Cependant, dans les contextes post-/coloniaux, les positionnements sociétaux doivent toujours être analysés en étroite relation avec les effets d'un paradigme des genres occidental hétéro-normatif dualiste et imposé. D'une part, ce paradoxe allait de pair avec un nouvel ordre euro-patriarcal des sphères privées et publiques et s'est inscrit durablement dans tous les domaines de la vie sociale. D'autre part, il est accompagné d'un grand nombre de rejets en matière de politique de représentation, phénomène que des chercheuses féministes/« queer »

africaines soumettent depuis des années à une discussion critique sans obtenir l'écoute souhaitée¹⁴⁰.

Quatrièmement, il apparaît que le terme « non-formalité » devrait être défini plus précisément et surtout par rapport au contexte, puisque les paramètres de définition « non certifié » ou « hors du domaine formel de l'éducation » ou « hors du domaine artistique établi » sont bien trop vagues. Vu la multiplicité des conditions structurelles et historiques dans les localités et régions africaines, le terme « non-formalité » peut non seulement signifier des choses différentes mais aussi avoir des connotations variables. Il faudrait donc se demander si de telles réflexions seraient concevables dans d'autres champs de discours qui pourraient s'appliquer au domaine de l'Art/ists' Education, ou s'il ne serait pas plutôt souhaitable d'élaborer soi-même des définitions terminologiques dynamiques fondées sur la diversification du champ et correspondant mieux aux irrégularités et à la variété de ce dernier.

Remarques récapitulatives

Pour la période étudiée, les positionnements discursifs du champ de l'Art/s Education en général et ceux de la formation/éducation et de la professionnalisation non formelle des artistes en particulier aboutissent à un inventaire situatif parsemé de problèmes complexes. Les discours analysés témoignent d'une marginalisation du sujet qu'il convient d'étudier sérieusement. Celle-ci se manifeste sous plusieurs formes et ses causes ont différentes origines. Elle présente cependant certains points communs importants :

- un manque d'insertion, largement répandu, du sujet dans d'autres discussions essentielles sur l'éducation, la culture et l'art ;
- l'absence largement répandue de définitions fondamentales du champ ;
- la dé-nomination largement répandue des aspects de l'éducation ou de la formation dans le contexte interstitiel de l'Art-et-Education ;
- une négligence largement répandue des niveaux de savoir et d'expérience individuels et collectifs

Dans le contexte officiel (national ou supra-national) de la littérature des communiqués et des études statistiques, cette situation initiale doit être comprise en premier lieu comme l'expression lisible de configurations d'intérêts stratégiques. Ces dernières présentent, sur l'arrière-plan des relations économiques de dépendance, une forte focalisation sur les aspects de la politique économique. Il en résulte divers champs de tensions discursifs et l'apparition de toute une série d'effets pratiques négatifs. Si, dans le futur, on s'en tenait à des impératifs idéaux et à des manifestations de volonté purement rhétoriques, les deux formulés au conditionnel, une forme démocratique ou démocratisante des domaines aussi bien formels que non formels de l'Art/ists' Education devrait être précédée non seulement d'une analyse des besoins contextualisée et concrète, *négociée publiquement*, mais aussi de définitions et systématisations concrètes et contextualisées du champ lui-même. Cela exigerait de la part des acteurs africains au niveau local d'investir dans une recherche fondamentale de grande ampleur entraînant des frais élevés, coûteuse aussi bien en temps qu'en personnel, mais leur offrant au niveau global la possibilité de participer en toute égalité à l'élaboration d'objectifs internationaux tant au niveau du temps, de l'espace que de l'argumentation. De plus, il serait nécessaire d'accorder une place centrale aux artistes/médiateurs artistiques locaux et régionaux négligés dans le discours officiel et d'adopter leurs multiples approches théoriques, pratiques et méthodiques comme point de départ pour la formulation d'approches et de stratégies en matière de politique culturelle et éducative.

Un tel procédé à participation multiple s'opposerait à l'universalisation des fondements, cadres et références des réglementations en vigueur à l'échelle mondiale, ainsi qu'à des mesures d'implémentation contestables détachées des réalités locales et régionales qui s'y rapportent. En fait, il semble que, dans les contextes africains, ce soit plutôt le

contraire qui se produit dans tous les domaines. Parallèlement à une « nature hasardeuse de la mise en œuvre des politiques » ou à un « manque de temps et de ressources qui limite les capacités des [*praticiens*] à répondre en pratique », cela s'exprime dans une attitude problématique des gouvernements qui tendent « à être plus responsables vis-à-vis des [...] donateurs que des [...] citoyens »¹⁴¹. Les définitions et contenus identifiés dans la littérature des communiqués et des études statistiques, leur orientation essentiellement axée sur le marché et surtout une large dé-thématisation des conditions coloniales et post-/coloniales ne doivent donc pas être compris uniquement comme une équivalence discursive des relations de pouvoir globalisées. Ceux-ci sont liés à un autre élément fondamental, à savoir le désintérêt manifeste de la part de l'État d'impliquer activement les acteurs de la société civile dans les débats de société concernant les politiques économique, culturelle et éducative¹⁴². Le « vide » identifié de l'espace *discursif* qui se manifeste dans la littérature des communiqués et des études statistiques ainsi que partiellement dans la presse par une absence de liens, d'expériences et de références au monde réel ainsi que de thèmes essentiels pour la théorie et la pratique, ne vient pas seulement confirmer une large « exclusion de l'opinion », mais il en est aussi le résultat.

Cela se répercute de nombreuses manières sur le domaine de la recherche qui, dans les contextes africains, est financé ou aidé par des institutions nationales et internationales. Face à des intérêts multiples et « orientés » en matière de politique de développement, les domaines de l'éducation, de l'art et de la culture jouent de toute façon un rôle secondaire. Le champ de l'Art/*ists' Education* est toutefois particulièrement touché par ces disparités : il représente, d'une part, un « champ marginal » qui est actuellement difficile à cerner de façon discursive dans le champ d'étude ; d'autre part, en raison de son positionnement interstitiel, il nécessite une méthode d'approche interdisciplinaire complexe en soi qui, au regard d'options qui paraissent plus lucratives ou plus nécessaires, semble le rejeter « hors du cadre » du contexte scientifique¹⁴³. C'est pourquoi la marginalisation du champ

d'étude et son financement insuffisant doivent être vus comme la cause principale de la dispersion discursive, de l'état fragmentaire de la recherche et du manque de définitions relationnelles intra- et interdisciplinaires.

D'une certaine manière – dans le contexte de l'Art-et-Education –, il en résulte peut-être aussi une explication de la dé-nomination frappante de l'aspect formation/éducation, étonnamment fréquente dans les discours étudiés. Le travail de formation artistique (en tant que partie du travail d'éducation) se focalise sur des processus d'apprentissage et d'enseignement qui ne peuvent pas présenter de résultats immédiats mais sont plutôt conçus à moyen et à long terme. Ces derniers nécessitent un développement et une mise à l'essai de méthodes et de pratiques auto/réflexives et sont liés – dans le domaine de l'apprentissage comme dans celui de l'enseignement – à un facteur inter/personnel « d'insuffisance » ou « d'imperfection ». Il est rare que le travail d'éducation, de formation ou de transmission en tant que tel soit mis en relation avec la « créativité », même dans le domaine artistique. Le fait que le « résultat » soit explicitement ou implicitement rattaché à une immédiateté dans le sens de « raisonnablement commercialisable » (dans le contexte discursif de la littérature des communiqués et des études statistiques) ou de « raisonnablement discutabile » (dans le contexte discursif de la théorie et de la recherche) est peut-être la cause de cette dé-nomination.

Malgré une telle situation de départ, les approches identifiées dans le contexte des discours sur l'Art/ist' Education renvoient à des possibilités novatrices censées éclairer, par exemple, le rapport multiforme entre les développements socio-politiques et l'engagement de la société civile. Comme on a pu le voir, l'« approche historique » révèle la présence d'une histoire de l'éducation non formelle distincte se composant de nombreuses branches individuelles. L'étude de cette histoire permettrait de contextualiser des potentiels activistes spécifiques, des pratiques d'apprentissage et d'enseignement ainsi que des espaces d'expérience et de savoir et de les analyser sur l'arrière-plan des conditions

structurelles coloniales et post-/coloniales. Ce serait une condition importante pour établir des liens informés avec les discussions et contextes actuels et ce serait également un facteur important pour la recherche qui étudie la relation entre le secteur formel et le secteur non formel de la formation/éducation. Pour ce qui concerne la transformation (encore) absente du champ de l'Art/s Education, cette question se pose en particulier là où, historiquement, on a refusé un accès équitable aux groupes défavorisés de la population¹⁴⁴. En outre, avec une telle méthode, on pourrait identifier et localiser dans le temps et dans l'espace les approches et pratiques non hégémoniques, ce qui permettrait de décrire l'éducation non formelle et l'Art/s Education non formelle comme des territoires culturels disputés et dynamiques.

Cependant l'utilisation du conditionnel montre ici également que le travail n'a pas été fait. D'après l'état discursif actuel du champ de « l'Art/s Education », on

peut conclure tout au plus partiellement et seulement pour de rares contextes locaux/régionaux historiques à des données historiques et contemporaines existantes. De même, les rapports d'expérience, de savoir et de pratique qui y sont associés sont à peine accessibles. Le fait que, dans l'espace étudié, cela concerne près de cinquante pays et un nombre beaucoup plus élevé de contextes locaux et régionaux, révèle d'une manière dramatique aussi bien la multiplicité des vides que l'ampleur immense des savoirs individuels et collectifs qui restent inaccessibles. C'est pourquoi il convient d'opposer à la « force des dé-nominations » discursive une étude critique du champ censée développer dans un premier temps une conscience épistémologique du problème orientée sur la pratique. Dans les deux chapitres qui suivent, nous tenterons d'entreprendre des pas dans cette direction.

- 1 Un signe allant dans ce sens est, rien qu'en Allemagne, la publication sur ce thème d'un nombre croissant de manuels et de guides en ligne et en version imprimée, par exemple la publication en ligne de l'Institute for Art Education *Le Temps de la médiation*, Zurich, 2013, <http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/>, ou le dossier de la Bundeszentrale für politische Bildung *Kulturelle Bildung*, Berlin, 2012, <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/> ; voir aussi Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand et Wolfgang Zacharias (éd.), *Handbuch Kulturelle Bildung*, Munich, 2012.
- 2 Voir aussi Michel Foucault, *L'Ordre du discours*, Paris, 1971.
- 3 Ces réalités sont produites à l'aide de procédures discursives qui font apparaître un système structurel exclusif par l'exclusion, le contrôle et la raréfaction des sujets parlants. Par la mise en place de frontières ouvertes et discrètes, ce système exerce une influence essentielle sur qui peut parler et comment, quel savoir de qui doit être jugé important et doit recevoir un pouvoir de référence au sein des contextes de domination spécifiques. Voir aussi Foucault, *op. cit.*
- 4 Voir aussi UNESCO, *Héritage culturel, créativité et éducation pour tous en Afrique. Pour l'éducation artistique et la créativité dans l'enseignement primaire et secondaire. Document réalisé d'après les conclusions de la Conférence régionale sur l'enseignement des arts en Afrique Port Elizabeth, Afrique du Sud 24-30 juin 2001*. Les documents de la conférence peuvent être consultés sur <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education/about/activities/regional-conference-africa-phase-1/> (30/01/2013). Les conférences suivantes *Approaches to Arts Education in Southern Africa et Finding Feet* se sont déroulées en 2002 à Harare (Zimbabwe) et en 2003 à Windhoek (Namibie).
- 5 En font partie, en plus de la *Feuille de route pour l'éducation artistique* (2006), par exemple la *Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles* (2005), la *Première Décennie pour l'éducation en Afrique* (1997-2006), la *Convention relative aux droits de l'enfant* (1990) ou les recommandations du *Congrès mondial sur l'application de la recommandation relative à la condition de l'artiste* (1997). Pour les contenus et liens conceptionnels, voir aussi Daniel Gad, « Kultur und Entwicklung »: Kulturpolitisches Handeln in der Entwicklungspolitik. Entwicklungszusammenarbeit als Interventionsfeld von Kulturpolitik », janvier 2010, http://www.bkj.de/fileadmin/user_upload/documents/weitere_themen/kultur_und_entwicklung_gad_2011_01.pdf (13/10/2012).
- 6 Sur le concept de « centre de gravitation » du monde de l'OCDE, voir Dieter Senghaas, *Weltordnung in einer zerklüfteten Welt*, Berlin, 2012.
- 7 UNESCO, *Feuille de route pour l'éducation artistique. Conférence mondiale sur l'éducation artistique. Développer les capacités artistiques pour le 21ème siècle*. Lisbonne, 6-9 mars 2006. Tous les documents de la conférence peuvent être consultés sur http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=30335&URL_DO=-DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (30/01/2013).
- 8 UNESCO, *Seconde Conférence mondiale sur l'éducation artistique, 2010. L'art et la société, Éducation pour la créativité*, Séoul, 25-28 mai 2010. Tous les documents de la conférence peuvent être consultés sur <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education/world-conferences/2010-seoul> (20/01/2013).
- 9 C'est ainsi que l'éducation artistique et culturelle a déjà été thématisée lors des deux premières Conférences mondiales de l'UNESCO en 1946 et en 1947, et qu'un an plus tard un groupe d'experts a été constitué et par la suite une conférence sur le thème *The Visual Arts in General Education* s'est tenue en

juillet 1951 en Grande-Bretagne. Tandis que l'idée d'une organisation internationale qui s'occupe de l'éducation et de l'art, avait déjà été discutée en 1900 lors d'un congrès international et avait abouti à la création, en 1904, de l'International Federation for the Teaching of Drawing and of the Arts Applied to Industry, une organisation internationale ne fut fondée qu'en 1954 avec la première assemblée générale de l'InSEA. Voir aussi John Steers, « InSEA: A brief History and a Vision of its Future Role », *Journal of Art & Design Education*, vol. 20, n° 2, 2001, p. 215-229, ici p. 216-219.

10 Groupe d'auteurs pour un rapport sur l'éducation (éd.), 4, *Bildungsbericht Deutschland*, Bielefeld, 2012, p. 157.

11 Une base importante de cette démarche est constituée par les enquêtes internationales sur les résultats scolaires de l'enseignement de base des jeunes de quinze ans, effectuées tous les trois ans depuis 2000 par l'OCDE. Il s'agit de l'étude PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves).

12 Rolf Witte, « The 2nd UNESCO World Conference on Arts Education: A shift from arts education to arts and cultural education ? », <http://www.cultureactioneurope.org/lang-en/component/content/article/41-general/601-a-shift-from-arts-education-to-arts-and-cultural-education> (01/02/2013).

13 Voir aussi Max Fuchs, « Der UNESCO-Leitfaden zur kulturellen Bildung. Annäherungen und Überlegungen », dans Deutsche UNESCO Kommission / Dieter Offenhäusser (éd.), *Kulturelle Bildung für alle. Von Lissabon 2006 nach Seoul 2010*, Bonn, 2008, p. 10-13.

14 Witte, « The 2nd UNESCO World Conference on Arts Education », *op. cit.*

15 Ainsi, par exemple, la mise à égalité implicite des artistes en tant qu'enseignants dans les écoles, dans le cadre de ce que l'on appelle des « partenariats créatifs », pose d'énormes problèmes. Non seulement on accepte tacitement l'idée selon laquelle les artistes seraient qualifiés

quasiment de fait pour enseigner mais on implique aussi qu'ils seraient de « meilleurs » professeurs et que les processus de formation à la base du système scolaire seraient « d'une manière générale » défectueux ou nécessiteraient « en général » une réforme complète et une mise à jour.

16 Ici on pourrait citer par exemple Anne Bamford, *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*, Münster, 2006.

Il est révélateur que la liste des pays qui n'ont pas réagi au questionnaire est la même que celle des pays qui critiquent les conceptions occidentales en matière d'éducation.

17 Un autre problème des études de cas dans les contextes non occidentaux, c'est que celles-ci ne remettent pas en question l'aspect euro-centré partout répandu de l'éducation artistique pour se concentrer plutôt sur des formes d'art « indigène », sans tenir compte des dynamiques de marché, des déplacements migratoires de terminologies et des formes de l'éducation artistique qui se sont déroulés au cours du processus de (dé)colonisation. Le regard critique porté sur de tels processus se heurte souvent à l'intérêt pour la promotion d'un tourisme culturel activé par le pouvoir d'achat occidental.

18 Dans ce cadre, il faut noter que dans des pays comme le Brésil, la Colombie ou la Corée du Sud, le thème de « l'Art/s Education » a une conjoncture relativement indépendante vis-à-vis de l'Europe ou de l'Occident, ce qui entraîne la question de savoir dans quelle mesure les conditionnements historiques et donc post-/coloniaux déterminent différemment les activités discursives et pratiques dans différentes parties du monde.

19 Voir aussi références note 4.

20 Voir aussi les documents de la conférence *Background Information et Action Plan*.

21 Voir aussi Union africaine (éd.), *Second Decade of Education for Africa (2006–2015). Plan of Action*. Addis Abbaba, s. d., <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Dakar/pdf/AU%20SECOND%20DECADE%20ON%20EDUCTAION%202006-2015.pdf> (12/01/2013), p. 5.

22 « Arts Education Practices & Policies – An African research and policy-formulation project: Initial Findings », document de recherche interne, établi par Xolelwa Kashe-Katiya, Le Cap, 2012, p. 3 et suiv.

23 Robert McLaren et Stephen Chifunise, « Research capacities in arts education and their practical applications in the southern African sub-region », memorandum pour la 2^e Conférence mondiale sur l'éducation artistique, 2010, p. 8, <http://www.unesco.org/culture/en/artseducation/pdf/writtencontribution307robertmclarenfullpaper.pdf> (15/11/2012). On peut retrouver textuellement une grande partie de ce dernier dans un rapport interne de NOPADA, qui a été élaboré à partir du ou sur le domaine de l'Education and Training. Voir aussi Anonyme, *Second World Conference on Arts Education. A Report*, s. l. s. d.

24 *Ibid.*, par exemple p. 7 et suiv. et p. 13. Cette situation initiale est aussi confirmée par la recherche dans le projet *Arts Education Practices & Policies*. Voir aussi « Initial Findings », *op. cit.*, p. 3.

25 Voir aussi pour exemple McLaren et Chifunise, *op. cit.*, p. 7 et suiv. (repris dans le rapport NOPADA). Il conviendrait de noter que l'approche d'une « mobilisation de la tradition » peut établir des points de référence pour un discours assez problématique en matière de politique de développement, associant des réflexions sur la solution du conflit dans les contextes africains au retour à des valeurs traditionnelles. Pour une analyse historisante de cette argumentation qualifiée de « recours culturel », voir Marc Poncelet, *Une utopie post-tiersmondiste. La dimension culturelle du développement*, Paris, 1994.

26 Voir aussi « symptomatiquement » le glossaire d'Arterial Network (éd.), *Adapting the Wheel: Cultural Policies for Africa*, Le Cap, 2011, p. 7-11, où l'on retrouve une partie de la terminologie citée.

27 Voir aussi Herbert Mbukeni Mnguni, *Education as a Social Institution and Ideological Process. From the Négritude Education in Senegal to Bantu Education in South Africa*, Münster/ New York, 1998.

28 Voir aussi en matière d'exemple et s'appliquant au continent : Organisation of African Union (éd.), *Symposium of the Policies, Strategies and Experiences in the Financing of Culture in Africa*, Côte-d'Ivoire, 2000, http://ocpa.irmo.hr/resources/docs/Abidjan_Final_Report-en.pdf (16/10/2012) ; Union africaine (éd.), *Harmonization and Coordination of Cultural Policies, Programmes and Activities. Plan of Action on the Cultural and Creative Industries in Africa*, Nairobi, 2008, <http://www.arterialnetwork.org/research/nairobi-plan-of-action-on-cultural-and-creative-industries-in-africa>, ainsi que les publications éditées par Arterial Network, *Research into the Impact of the Arts & Creative Industries on Africa's Economy*, Johannesburg, 2009 ; *Contemporary Arts and Culture Discourse: African Perspectives*, Le Cap, 2010 (avec des articles individuels sur les industries créatives d'Arterial Network, Mulenga Kapwepwe et Avril Joffe) ; *Adapting the Wheel: Cultural Policies for Africa*, Le Cap, 2011 (chapitre 8 sur les industries créatives). On peut constater qu'en dehors des pays dits donateurs, l'Art/s Education est de plus en plus discutée dans le contexte des industries créatives et autres paramétrages de la *Feuille de route* de l'UNESCO, alors que dans les pays donateurs eux-mêmes on s'emploie déjà à démonter les mêmes mesures. Voir aussi pour exemple l'URL <http://www.guardian.co.uk/education/2012/nov/02/arts-leaders-concerns-ebacc-schools> ainsi que <http://www.guardian.co.uk/news/datablog/2011/mar/30/>

arts-council-cuts-list-funding (13/04/2013). Ces deux articles ne sont pas indiqués séparément dans la liste bibliographique.

29 Voir pour exemple Blaise Compaoré, « Programme quinquennal 2010-2015 », <http://presidence.bf/voiesesperance.php?sid=32> (01/03/2014).

30 Voir pour exemple UEMOA, *Étude d'élaboration d'une politique commune de développement culturel*, Ouagadougou, 2011, [http://www.artieralnetwork.org/uploads/2012/06/UEMOA_Politique_culturelle_Rapport_provisoire_\(1\)-1.pdf](http://www.artieralnetwork.org/uploads/2012/06/UEMOA_Politique_culturelle_Rapport_provisoire_(1)-1.pdf) (15/11/2012).

31 Voir pour exemple de l'Union économique et monétaire ouest-africaine : UEMOA, *Étude*, op. cit., ou, pour l'Afrique du Sud, *Mzansi's Golden Economy. Contributions of the Arts, Culture and Heritage Sector to the New Growth Path*, s. l., 2011, <http://www.info.gov.za/view/DownloadFileAction?id=146493> (15/11/2012).

32 Rémi Coulibaly, « Enseignement artistique : Les Clés de L'Adéquation Formation/Marché », 19/09/2011, <http://www.fratmat.info/accueil/culture/11093-enseignement-artistique-les-cles-de-ladequation-formation-marche.html> (07/12/2012).

33 Voir aussi *Road Map for Arts Education*, p. 4 et suiv. et p. 74, et pour exemple UEMOA, *Étude*, op. cit., p. 26 ; Arterial Network, *Adapting the Wheel*, op. cit. note 28, p. 62, et Avril Joffe et Monica Newton, *The Creative Industries in South Africa. Sector Studies Research Project, Commissioned by the Department of Labour*, s. l., 2007, http://www.labour.gov.za/DOL/downloads/documents/research-documents/Creative%20Industries_DoL_Report.pdf (12/02/2013), p. 4-5 et p. 74.

34 Voir aussi l'ébauche d'un programme national pour le développement culturel au Sénégal, élaboré en 2004 sous la direction du ministre de la Culture de l'époque en collaboration avec des recteurs d'universités, des fonctionnaires de la culture et des conseillers externes, mais qui n'a jamais été concrétisé. Anonyme,

Formulation du Programme national de développement culturel (PNDC), Dakar, 2004, http://www.pndc.sn/rapport_introductif_pndc.php (13/02/2013).

35 Senghaas, *Weltordnung*, op. cit. note 6, p. 17 et p. 20.

36 Aras Ozgun, « Creative Industries: Neo-Liberalism as Mass Deception », dans Marc Léger (éd.), *Culture and Contestation in the New Century*, Bristol/Chicago, 2011, p. 106-123, ici p. 107.

37 Paul Mashatile, discours à l'occasion du *National Consultative Summit on the Cultural and Creative Industry*, 14/04/2011, <http://www.dac.gov.za/speeches/minister/2011/14-04-2011.html> (20/09/2012).

38 UEMOA, *Étude*, op. cit. note 30, p. 62.

39 Ozgun « Creative Industries », op. cit., p. 116. Pour l'espace européen voir, entre autres, Hito Steyerl, « Ästhetik des Widerstands ? Künstlerische Forschung als Disziplin und Konflikt », 2010, <http://eicpc.net/transversal/0311/steyerl/de> (11/06/2013). Une version anglaise de l'article est disponible sur le site Web.

40 *Ibid.*, p. 119.

41 Voir aussi UNESCO Institute for Statistics : « Information Sheet No. 1: Analysis of the UIS International Survey on Feature Film Statistics », version actuelle 2009, http://www.uis.unesco.org/FactSheets/Documents/Infosheet_No1_cinema_EN.pdf (16/01/2013).

42 De bonnes vues d'ensemble, des discussions importantes et des références ainsi que des réflexions critiques sur ce thème nous sont données par Saul Mahir et Ralph Austen (éd.), *Viewing African Cinema in the Twenty-First Century. Art Films and the Nollywood Video Revolution*, Athens (Ohio), 2010 (avec des articles sur des productions de vidéo-films est-africaines) ; Jonathan Haynes, « Political Critique in Nigerian Video Films », *African Affairs*, vol. 105, n° 421, 2006, p. 511-533, et idem, « A Literature Review: Nigerian and Ghanaian Videos », *Journal of African Studies*, vol. 22, n° 1, 2010, p. 105-120 (vue

d'ensemble des discussions et des références) ; voir aussi Akin Adosekan, « Anticipating Nollywood: Lagos circa 1996 », *Social Dynamics*, vol. 37, n° 1, 2011, p. 96-110.

43 Voir aussi Abiodun Olayiwola, « Nollywood at the Borders of History: Yoruba Travelling Theatre and Video Film Development in Nigeria », *The Journal of Pan African Studies*, vol. 4, n° 5, 2011, p. 183-195 (parenté avec les formes théâtrales ouest-africaines) ; Emmanuel Adedayo Adedun, « The Sociolinguistics of a Nollywood Movie », *Journal of Global Analysis*, vol. 1, n° 2, 2010, p. 113-138 (multilinguisme) ; Moradewun A. Adejunmobi, « Nigerian Video Film As Minor Transnational Practice », *Postcolonial Text*, vol. 3, n° 2, 2007, <http://postcolonial.org/index.php/pct/article/view/548/405> (05/11/2012), ainsi qu'Ifechukwu Obiaya, « A Break with the Past: The Nigerian Video-film Industry in the Context of Colonial Filmmaking », *Film History: An International Journal*, vol. 23, n° 2, 2011, p. 129-146 (relations avec la production cinématographique coloniale) ; Brian Larkin, « Degraded Images, Distorted Sounds: Nigerian Video and the Infrastructure of Piracy », *Public Culture*, vol. 16, n° 2, 2004, p. 289-314, ainsi qu'Achal Prabhala, « Nollywood: How it Works – A Conversation with Charles Igwe », dans Gaëlle Krikorian et Amy Kapczynski (éd.), *Access to Knowledge in the Age of Intellectual Property*, New York, 2010, p. 595-603 (sur les questions économiques et le droit à la propriété intellectuelle).

44 Voir aussi Odi Ofeimun, « In Defence of the Films We Have Made », *West Africa Review*, n° 5, 2004, <http://www.africaknowledgeproject.org/index.php/war/article/view/307>, ainsi que Ramon Lobato, « Creative Industries and Informal Economies: Lessons from Nollywood », *International Journal of Cultural Studies*, vol. 13, n° 4, p. 337-354.

45 Adosekan, « Anticipating Nollywood », *op. cit.*, p. 63.

46 Voir aussi Michel Chossudovsky,

The Globalization of Poverty and the New World Order, Québec, 2003 (avec bibliographie détaillée).

47 Le concept de « renaissance africaine » a été initié dans les années 1940 par l'historien, anthropologue de la culture, physicien, philosophe et homme politique sénégalais Cheikh Anta Diop et de nouveau employé en 1998 par l'ancien président sud-africain Thabo Mbeki, afin de le populariser en tant que noyau de l'agenda intellectuel dans le contexte post-/apartheid. Voir aussi Cheikh Anta Diop, *Towards the African Renaissance: Essays in Culture and Development, 1946-1960*, Londres, 1996, ainsi que Malegapuru William Makgoba (éd.), *African Renaissance: The New Struggle*, Sandton/Le Cap, 1999.

48 NOPADA, The New Partnership for Africa's Development, (document fondateur), Abuja, 2001, p. 10.

49 Voir Tobias Orschmig, *The New Partnership for Africa's Development und Regionale Öffentliche Güter*, Innsbruck, 2004, p. 42, http://www.ifir.at/pdf/arbeiten/Diplomarbeit_Orschmig.pdf (22/10/2012).

50 Neville Alexander, « Globalisierung und die ungleiche Verteilung von Ressourcen am Beispiel Afrikas », contribution à la 3^e Conférence officielle de l'IPPNW Kultur des Friedens, Berlin, 2008, http://www.kultur-des-friedens.de/commonFiles/pdfs/Verein/KDF/Alexander_bearbeitet.pdf (15/11/2012), p. 7.

51 Voir aussi Patrick Bond, *Fanon's Warning. New Partnership for Africa's Development*, Trenton, NJ, 2005 ; Alexander, « Globalisierung », *op. cit.*, ainsi que Dani Nabudere W., « NOPADA: Historical Background and its Prospects », Document préparé pour la présentation au African Forum for Envisioning Africa, Nairobi, avril 2002, a7lashare.com/attach/48e12e742f.pdf (10/01/2013).

52 Alexander, « Culture and development: a view from Africa in 2011 », http://www.eunic-online.eu/sites/eunic-online.eu/files/cluster_docs/Neville+Alexander+paper+-+Culture+

and+Developmen+Africa+2011.pdf (18/12/2012), p. 2.

53 *Mzansi Golden Economy*, p. 2.

54 Voir aussi en détail Tim Winter, *Post-Conflict Heritage, Postcolonial Tourism*, New York, 2007.

55 Voir aussi en détail Frank-André Weigelt, *Cultural Property und Cultural Heritage: Eine vergleichend ethnologische Analyse internationaler UNESCO-Konzeptionen*, Sarrebruck, 2008.

56 Winter, *Post-Conflict Heritage*, op. cit., p. 2.

57 Document fondamental NOPADA, p. 46 (mise en relief par l'auteure).

58 UA/NOPADA, *Review of the AU/NEPAD African Action Plan: Strategic Overview and Revised Plan, 2010–2015*, s. l., 2009, p. 65.

59 Aderemi Raji-Oyelade nous explique jusqu'où cela peut aller : « [...] La culture : c'est comme un safari, un marché aux puces, une troupe de danse à l'aéroport ; lorsqu'elle est amaigrie et figée, il ne reste plus qu'un raphia, des femmes nues qui dansent, des rites initiatiques, des infibulations ; d'une manière simplifiée, la culture n'est que l'artefact exotique du voyeur » (Raji-Oyelade, cité d'après Alexander, « Culture and Development », op. cit. note 52, p. 3). L'article original d'où est tirée la citation n'a pas pu être consulté. Référence : Aderemi Raji-Oyelade, « NEPAD's Dream of Africa: Writing in the Gap, or Questing the Forgotten Component », dans Michael Oladejo Afolayan (éd.), *Multiculturalism in the Age of the Mosaic: Essays in Honor of Rudolph G. Wilson*, New York, 2002, p. 21-27.

60 Achille Mbembe, « Kultur neu denken: Kunst, Markt und Entwicklung in Afrika », *Reportagen, Bilder, Gespräche*, n° 2, 2010, p. 9-13, ici p. 9, ainsi que sous <http://www.goethe.de/ins/za/joh/kul/sup/kue/kue3/de6614512.htm>.

61 Gad, « Kultur und Entwicklung », op. cit. note 5, p. 3.

62 *Ibid.*, p. 5.

63 *Ibid.*, p. 6 (mise en relief par l'auteure).

64 Voir aussi Ndiouga Benga, « Mise en scène de la culture et espace public au Sénégal », *Afrique et Développement*, vol. 35, n° 4, 2010, p. 237-260.

65 Voir aussi Amadou Chab Touré, « L'argent de la culture au Mali », *Africultures*, n° 69, 2007, p. 209-213.

66 Gad, « Kultur und Entwicklung », op. cit. note 5, p. 18.

67 Mbembe, « Kultur neu denken », op. cit., p. 10.

68 Voir par exemple UEMOA, *Étude*, op. cit. note 30 ; Anonyme, *Formulation* ainsi que Sarah Andrieu, « Le métier d'entrepreneur culturel au Burkina Faso. Itinéraire et conditions de réussite d'un professionnel du spectacle vivant », *Bulletin de l'APAD*, n° 29-30, 2010, p. 55-69.

69 Gad, « Kultur und Entwicklung », op. cit. note 5, p. 16 (modification de la suite des mots par l'auteure).

70 Voir aussi Andrieu, « Le métier », op. cit., où ces aspects sont expliqués avec plus de précision.

71 Cette revue de presse doit être considérée comme exemplaire étant donné que les contextes africains francophones, anglophones et lusophones présentent des spécificités historiques et culturelles qui ne sont pas facilement transmissibles. Pour une étude exhaustive, il faudrait donc entreprendre et analyser comparativement plusieurs revues de presse pour pouvoir étudier d'une part les tendances transrégionales en matière de politique culturelle et d'autre part les particularités attachées à une région.

72 Les journaux sénégalais et congolais ayant une présence sur internet ne permettent une recherche d'articles la plupart du temps qu'à partir de 2011. Par conséquent, les articles examinés se limitent à la période 2011-2012, à l'exception du Burkina Faso. Les articles originaux sont disponibles sous forme de fichiers Word et peuvent être trouvés séparément dans la bibliographie.

73 APANews, « La CEDEAO évalue à Niamey sa politique culturelle en phase avec le NOPADA », *Le Soleil*, Sénégal, 27/06/2012, http://www.lesoleil.sn/index.php?option=com_content&view=article&id=17262:la-cedeao-evalue-a-niamey-sa-politique-culturelle-en-phase-avec-le-nepad&catid=157:culture&Itemid=109 (15/11/2012).

74 UA/NOPADA, *Review*, p. 19.

75 Mbembe, « Kultur neu denken », *op. cit.* note 60, p. 9.

76 Awa Gueye, « Rencontre des acteurs culturels : Le Recs en classe pour l'émergence de l'Entrepreneuriat culturel », *Le Quotidien*, Sénégal, 30/06/2012, <http://www.lequotidien.sn/index.php/culture/item/12043-rencontre-des-acteurs-culturels--le-recs-en-classe-pour-l-emergence-de-l-entrepreneuriat-culturel> (14/10/2012).

77 Mbembe, « Kultur neu denken », *op. cit.* note 60, p. 10.

78 Bienvenu Ipan, « Du 2 au 4 août 2012 à Brazzaville : La République du Congo accueille le premier Salon des industries culturelles », *Le Potentiel*, RDC, 30/07/2012, <http://www.lepotentielonline.com/culture/220-du-2-au-4-aout-2012-a-brazzaville-la-republique-du-congo-accueille-le-premier-salon-des-industries-culturelles> (14/10/2012).

79 BIM, « Sénégal : la RDC à la conférence sur l'économie créative en Afrique », *Le Potentiel*, RDC, 21/11/2012, <http://www.lepotentielonline.com/culture/3279-sene-gal-la-rdc-a-la-conference-sur-l-economie-creative-en-afrique> (10/12/2012).

80 Privat Ouedraogo, « Formation artistique et culturelle : Une filière à soutenir », *Le Faso*, Burkina Faso, 28/05/2005, <http://www.lefaso.net/spip.php?article7502> (15/11/2012).

81 Anonyme, « École des arts : La réorganisation des filières et la réadaptation des contenus sont à l'étude », *Le Soleil*, Sénégal, 13/04/2011, <http://www.lesoleil.sn/>

[index.php?option=com_content&view=article&id=3379:ecole-des-arts--la-reorganisation-des-filieres-et-la-readaptation-des-contenus-sont-a-letude&catid=61:litterature&Itemid=109](http://www.lesoleil.sn/index.php?option=com_content&view=article&id=3379:ecole-des-arts--la-reorganisation-des-filieres-et-la-readaptation-des-contenus-sont-a-letude&catid=61:litterature&Itemid=109) (16/11/2012). Il est significatif que l'article ne fasse pas une description des nouvelles orientations.

82 Anonyme, « ESUR : traditionnelle cérémonie de réception des nouveaux à l'INA », *Le Potentiel / Radiokapi.net*, RDC, 03/11/2012, <http://www.lepotentielonline.com/culture/2669-esur-traditionnelle-ceremonie-de-reception-des-nouveaux-a-l-ina> (12/11/2012).

83 Mamadou Cissé, « Battle national danse Hip Hop à Kaolack : Dix régions représentées à la 6ème édition », *Le Soleil*, Sénégal, 31/03/2011, http://www.lesoleil.sn/index.php?option=com_content&view=article&id=3022:-battle-national-danse-hip-hop-a-kaolack-dix-regions-representees-a-la-6eme-edition-&catid=45:-music&Itemid=109 (10/10/2012).

84 Abdou Diop, « Danse contemporaine : l'atelier de Guédiawaye veut redynamiser la pratique », *Le Soleil*, Sénégal, 10/02/2012, http://www.lesoleil.sn/index.php?option=com_content&view=article&id=11803:danse-contemporaine-latelier-de-guediawaye-veut-redynamiser-la-pratique-&catid=45:music&Itemid=109 (18/10/2012).

85 Laurette Kambamba, « Clôture de la semaine d'atelier artistique pour la prévention et la revalorisation de la culture orale », *L'Avenir*, RDC, 04/05/2011, <http://www.groupelevenir.cd/spip.php?article39888> (14/10/2012).

86 Au regard des contenus problématiques articulés dans la littérature des communiqués et des études statistiques mais aussi dans la presse, l'examen des espaces de contre-discours et des contre-opinions publiques – en particulier sur internet – serait un aspect important pour faire avancer la recherche.

87 Macaire Dagri, « À quoi peut bien

servir la culture dans un pays pauvre et ruiné par dix ans de crise sociopolitique ? », *Fraternité Matin*, Côte-d'Ivoire, 12/08/2012, <http://www.fratmat.info/la-matinale/20121-macaire-dagri-a-quoi-peut-bien-servir-la-culture-dans-un-pays-pauvre-et-ruine-par-dix-ans-de-rixe-sociopolitique-.html> (18/10/2012).

88 Pour le champ du discours entre-temps difficile à saisir, citons quelques ouvrages qui proposent une bonne vue d'ensemble : Bill Ashcroft, Gareth Griffith et Helen Tiffin (éd.), *The Postcolonial Studies Reader*, Londres/New York, 1994, et idem, *Post-Colonial Studies. The Key Concepts*, Londres/New York, 2000 ; Patrick Williams et Laura Chrisman (éd.), *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory. A Reader*, New York, 1994 ; Robert C. Young, *Postcolonialism. A Historical Introduction*, Oxford, 2001. Pour les germanophones, voir Varela Castro, Maria do Mar et Nikita Dhawan, *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*, Bielefeld, 2005. Ouvrages fondamentaux ayant contribué de façon déterminante à un cadrage et une élaboration du discours : Frantz Fanon, *Peau noire, masques blancs*, Paris, 1965, ainsi que, du même auteur, *Les Damnés de la terre*, Paris, 1968 ; Edward Said, *Orientalism*, New York, 1978 ; Homi Bhabha, *The Location of Culture*, Londres/New York, 1994 ; Gayatri Chakravorty Spivak, « Can the Subaltern Speak? », dans Cary Nelson et Lawrence Grossberg (éd.), *Marxism and the Interpretation of Culture*, Londres, 1988, p. 28-37 ; Édouard Glissant, *Le Discours antillais*, Paris, 1981 ; Paul Gilroy, *The Black Atlantic. Modernity and Double Consciousness*, Cambridge, 1993 ; Valentin Y. Mudimbe, *The Invention of Africa. Gnosis, Philosophy, and the Order of Knowledge*, Bloomington, 1988 ; Patricia Hill Collins, *Black Feminist Thought. Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*, Londres/New York, 1991.

89 Kien Nghi Ha, « Postkolonialismus / Postkoloniale Kritik », dans Susan Arndt

et Nadja Ofuatey-Alazard (éd.), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache*, Münster, 2011, p. 177-184, ici p. 177.

90 *Ibid.*, p. 182.

91 Divers auteurs africains ont adopté une déconstruction de cette matrice du point de vue de l'historique des idées et de l'épistémologie. Citons ici divers ouvrages fondamentaux : Chinua Achebe, *An Image of Africa*, Londres, 1975 ; Mudimbe, *The Invention of Africa*, op. cit., ainsi qu'Achille Mbembe, *On the Postcolony*, Los Angeles/Londres, 2001. Ingrid Jacobs et Anna Weicker offrent un excellent article donnant un aperçu sur la contextualisation et la problématisation des discussions sur ce sujet : « Afrika », dans Arndt et Ofuatey-Alazard (éd.), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht*, op. cit., Münster, 2011, p. 200-214.

92 En vérité cette marginalisation, comme le constatent les éditeurs de l'actuel numéro de la *Harvard Educational Review*, affiche une tendance persistante dans la recherche internationale : « En 1991, la *Harvard Educational Review* a présenté un symposium en deux parties sur l'Art/s Education. [...] Vingt ans après le symposium *Arts as Education*, nous restons préoccupés par le fait que les questions de l'enseignement et de l'apprentissage de l'art ne figurent toujours pas dans notre journal [...]. Étant donné que notre paysage éducatif actuel est focalisé sur les tests standardisés, les résultats quantifiables inscrits dans des programmes rigides, et l'augmentation du « taux de réussite » à n'importe quel prix, il est peut-être logique que les arts – bien qu'essentiels pour définir le sens que nous donnons à notre existence, à notre environnement, et nos à interactions socio-culturelles – ne soient considérés que comme un thème secondaire dans les principaux débats sur l'éducation [...] » (Edward P. Clapp et Laura A. Edwards, « Editors Introduction: Expanding Our Vision for the Arts in Education », *Harvard*

Educational Review, n° du printemps 2013, <http://hepg.org/her/abstract/1216> [12/06/2013]).

93 DATAD-Link : <http://www.aau.org/data/qufind.php>. Notons que la base de données DATAD travaille avec une fonction de tri insuffisante et est plutôt rudimentaire pour ce qui concerne la période de l'étude. Ainsi l'université sénégalaise de Cheikh Anta Diop en est le seul membre fondateur francophone. Ce n'est que depuis peu que l'on découvre ici et là sur des listes quelques thèses de doctorat de l'université de Dakar ainsi que des universités de Kinshasa, d'Ouagadougou et d'Abidjan. En outre, un accès général à la recherche est difficile particulièrement pour les chercheurs (africains) travaillant hors des institutions. Sans un abonnement comprenant une taxe annuelle de 400 dollars américains pour les institutions non africaines et la somme approximative de 0-250 dollars américains pour les institutions africaines, il n'est possible de consulter aucune année de publication. Cela porte gravement préjudice aux inventaires fondamentaux et comparatifs, aux recherches systématiques ainsi qu'à la prise de connaissance du domaine de la « littérature grise ».

94 Voir Anri Herbst (éd.), *Emerging solutions for musical arts education in Africa*, Le Cap, 2005, <http://www.ozebap.org/biblio/pdf/2011/Emerging%20Solutions%20for%20Musical%20Arts%20Education%20in%20Africa.pdf> (ouvrage fondamental avec de nombreuses références). Voir aussi Minette Mans (éd.), *Centering on African Practice in Musical Arts Education*, Le Cap, 2006, et idem, *Living in Worlds of Music. A View of Education and Values*, Londres/New York, 2009, ainsi que Mmbabi Katana, *African Music for Schools*, Kampala, 2002.

95 Voir Mogomme Masoga, « Establishing dialogue: thoughts on music education in Africa », dans Herbst, *Emerging Solutions*, op. cit., p. 1-10, ici p. 6.

96 *Ibid.*

97 Herbst, « Musical arts education in Africa: a philosophical discourse », dans Herbst, *Emerging Solutions*, op. cit., p. 11-23, ici p. 23.

98 Cet article de Sharon Friedman offre une vue d'ensemble historisante du contexte de la danse et de l'enseignement, y compris de nombreuses références : « Navigating the byways of polyculturalism – whose dance are we teaching in South African schools ? », *Research in Dance Education*, vol. 10, n° 2, juin 2009, p. 131-144.

99 Marion Brousse, *À la rencontre des artistes contemporains du Mali, du Burkina Faso et du Sénégal*, mémoire de maîtrise, Paris, 2002.

100 *Ibid.*, p. 24.

101 Frank A. O. Ugiomoh, « The Crises of Modernity. Art and the Definition of Cultures in Africa », *Third Text*, vol. 3, n° 21, 2007, p. 297-305, ici p. 303.

102 *Ibid.*

103 Dina Zoe Belluigi, « Exploring the discourses around “creativity” and “critical thinking” in a South African creative arts curriculum », *Studies in Higher Education*, vol. 34, n° 6, 2009, p. 699-717.

104 Notons que, jusqu'ici, ce champ n'a pas été suffisamment étudié dans toutes les régions du monde, en particulier quand il s'agit de processus didactiques/pédagogiques dans lesquels les artistes échangent leur savoir sans cadre structurel/programmétique/de contenu.

105 Voir aussi (par ordre chronologique pour une meilleure vue d'ensemble) : Frank McEwen, *The African Workshop School*, Rhodésie, 1967 (cette référence n'a pas pu être consultée, mais doit être cependant traitée comme une source primaire) ; Toyin Oguntona, *The Oshogbo workshop: a case study of non-formal art education in Nigeria*, thèse de doctorat sur microfilm, Ann Arbor, 1981 ; Phibion Kangai et Joseph George Mupondi, « Africa Digests the West: A Review of Modernism and the Influence of Patrons-Cum Brokers on the Style and Form of Southern Eastern and Central African Art », *Academic*

- Research International, Part-I: Social Sciences and Humanities*, vol. 4, n° 1, janvier 2013, p. 193-200, [http://www.savap.org.pk/journals/ARInt./Vol.4\(1\)/2013\(4.1-20\).pdf](http://www.savap.org.pk/journals/ARInt./Vol.4(1)/2013(4.1-20).pdf) (20/02/1013).
- 106** Voir aussi (par ordre chronologique pour une meilleure vue d'ensemble) : David Koloane, « The Polly Street Art Scene », dans Anitra Nettleton et David Hammond-Tocke (éd.), *African Art in Southern Africa. From Tradition to Township*, Johannesburg, 1989, p. 211-229 ; Peter E. Franks et Allison C. Vink, *Between ideals and reality: A Research investigation on the Kathelong Art Centre*, Pretoria, 1990 ; Elizabeth Rankin, « Mediated memories: arts production at the !Xu and Khqe cultural project, Schmidtsdrift », *Proceedings of the 13th Annual Conference of South African Association of Art Historians*, Stellenbosch, 1991 ; Lize van Robbroeck, *Community Arts in South Africa: Ideology and Practice*, mémoire de master, université de Witwatersrand, 1992 ; Philippa Hobbs et Elizabeth Rankin, *Printmaking in a transforming South Africa*, Le Cap/Johannesbourg, 1997, et idem, *Rorke's Drift. Empowering Prints. Twenty Years of Printmaking in South Africa*, Le Cap, 2003 ; Charles Clifford et al. (éd.), *Lihlo la tsa setso. A Gauteng Directory of Arts Groups & Debates on Cultural Life*, Johannesburg, 2000 ; Elza Miles, *Polly Street: the story of an art center*, Johannesburg, 2004 ; Rhoda Elgar, *Creativity, Community and Selfhood: Psychosocial Intervention and Making Art in Cape Town*, thèse de doctorat non publiée, Londres, 2005 ; Diana Wylie, *Art + Revolution. The Life and Death of Thami Mnyele, South African Artist*, Charlottesville, 2008 ; John Peffer, *Art and the End of Apartheid*, Minneapolis, 2009 ; Clive Kellner et Sergio Albio-González (éd.), *Thami Mnyele + Medu Art Ensemble Retrospective*, catalogue de l'exposition de Johannesburg 2010 ; Gerard Hagg, « The state and community arts centres in a society in transformation: The South African Case », *International Journal of Cultural Studies*, vol. 13, n° 2, 2010, p. 163-184 ; Eben Lochner, *The Democratisation of Art: CAP as an Alternative Art Space in South Africa*, thèse de doctorat, Grahamstown, 2011.
- 107** Voir aussi (par ordre chronologique pour une meilleure vue d'ensemble) : Hamid Irbouh, *Art in the Service of Colonialism. French Art Education in Morocco, 1912-1956*, New York, 2005 ; Giulia Paoletti, « Cultural and Artistic Actors in Douala », dans Lucia Babina et al. (éd.), *Douala in translation: a view of the city and its creative transformative potentials*, Rotterdam, 2007, p. 243-247. D'autres travaux dans le domaine de la formation et de la professionnalisation informelle, qui ont pu être retrouvés dans le cadre de la recherche, se concentrent sur le domaine de la danse. Voir aussi Altaïr Despres, « Des migrations exceptionnelles ? Les "voyages" des danseurs contemporains africains », *Genèses*, 2011/1, n° 82, p. 120-139 (avec bibliographie). Les systèmes de référence lusophones n'ont pas été considérés dans le cadre de la présente étude.
- 108** Voir Irbouh, *Art in the Service of Colonialism*, op. cit.
- 109** Voir Kangai et Mupondi, « Africa Digests the West », op. cit. note 105 ; voir pour le contexte mozambicain l'article plutôt descriptif d'Alda Costa, « Revisiting the years when Pancho Guedes lived in Mozambique: The arts and the artists », septembre 2010, http://www.buala.org/en/to-read/revisiting-the-years-when-pancho-guedes-lived-in-mozambique-the-arts-and-the-artists#_ftn1 (15/02/2013). Les fondateurs blancs sont cités dans le même ordre que les organisations indiquées (à l'exception de la compagnie Núcleo de Arte au Mozambique parrainée par plusieurs fondateurs portugais, dont les noms n'ont pas pu être clairement déterminés) : Pierre Romain-Desfossés (Belgique), Frank McEwan (Grande-Bretagne) et Tom Blomefield (Afrique du Sud).
- 110** Kangai et Mupondi, « Africa Digests the West », op. cit. note 105, p. 193.
- 111** *Ibid.*
- 112** Peffer, *Art and the End of Apartheid*,

op. cit. note 106, p. 26.

113 *Ibid.*, p. 22-24.

114 On peut citer ici par exemple Sydney Kumalo, Ephraim Ngatane, Durant Sihlali, Louis Maqhubela ou Julian Motau. Voir aussi Koloane, « The Polly Street Art Scene », *op. cit.* note 106.

115 Voir Peffer, *Art and the End of Apartheid*, *op. cit.* note 106 ; Koloane, « The Polly Street Art Scene », *op. cit.* note 106, et Hobbs et Rankin, *Printmaking*, *op. cit.* note 106, ainsi que *Rorke's Drift*, *op. cit.* note 106.

116 Citons ici, par exemple, Jenni Dlamini, Allina Ndebele, Dinah Molefe ou Elizabeth Mbatha. Voir aussi Hobbs et Rankin, *Printmaking*, *op. cit.* note 106, ainsi que *Rorke's Drift*, *op. cit.* note 106.

117 Voir aussi Koloane, « The Polly Street Art Scene », *op. cit.* note 106.

118 Voir aussi en détail Franks et Vink, *Between ideals and reality*, *op. cit.* note 106.

119 Steven Sack, « The New Generation », s. d., <http://www.sahistory.org.za/archive/new-generation> (15/02/2013).

120 Eben Lochner, « The Community Arts Project (CAP): The Role of the Arts in Building Community and Artistic Development », s.d., http://www.asai.co.za/jdownloads/Peoples%20Culture/Capepressclips/v__eben_lochner_asj_publication_final.pdf (avec interviews et bibliographie d'approfondissement sur ce thème).

121 Voir aussi Kellner et Albio-Gonzaléz, *Medu Art Ensemble Retrospective*, *op. cit.* note 106, p. 77.

122 Voir Wylie, *Art + Revolution*, *op. cit.* note 106, p. 123.

123 Voir Kellner et Albio-Gonzaléz, *Medu Art Ensemble Retrospective*, *op. cit.* note 106, p. 83.

124 Dikobe Martins, « The Necessity of Art for National Liberation », conférence à l'occasion du festival Culture and Resistance Festival, 1982, www.sahistory.org.za/thamsanqa-culture-weapon-struggle (08/02/2013).

125 Voir aussi <http://digital.lib.msu.edu/projects/africanjournals/html/browse.cfm?colid=11> (on peut consulter une partie des éditions sous ce lien).

126 Voir <http://www.documenta12.de/magazine.html?&L=1>.

127 Azeez Ademola, « Between the African artist and his art critic: the missing link », conférence dans le cadre du 40^e Congrès *AICA Critical Evaluation Reloaded*, Paris 2006, <http://www.aica-int.org/IMG/pdf/07.070212.AAdemola.pdf> (12/03/2013).

128 Voir aussi Olu Oguibe, *The Culture Game*, Minneapolis, 2004.

129 Ngũgĩ Wa Thiong'o cité d'après Okwui Enwezor, « Introduction », dans Okwui Enwezor (éd.), *The Short Century. Independence and Liberation Movements in Africa 1945-1994*, Berlin/ Munich, 2001, p. 10-16, ici p. 14.

130 *Ibid.*

131 Voir par exemple Chika Okeke-Agulu, « The Quest for Nigerian Art: Or a Story of art from Zaria to Nsukka », dans Olu Oguibe et Okwui Enwezor (éd.), *Reading the Contemporary. African Art from Theory to the Marketplace*, Londres, 1999, p. 144-165. On y présente la naissance et le travail de la Zaria Art Society avec un positionnement informé en conséquence.

132 Okeke-Agulu, « Rethinking Mbari Mbayo: Oshogbo Workshops in the 1960s, Nigeria », dans Sidney Littlefield Kasfir et Till Förster (éd.), *African Art and Agency in the Workshop*, Bloomington, 2013, p. 154-179, ici p. 154.

133 Sternfeld, Nora, « Unglamorous Tasks: What Can Education Learn from its Political Traditions? », dans *e-flux journal*, 14 mars 2010, <http://www.e-flux.com/journal/unglamorous-tasks-what-can-education-learn-from-its-political-traditions/> (17/12/2013).

134 Voir Franks et Vink, *Between ideals and reality*, *op. cit.* note 106.

Chapitre 2
En préambule
Une introduction critique

Délimitations du champ de recherche théorique et pratique

Toute tentative d'analyser les aspects théoriques et pratiques du champ de l'éducation/formation et de la professionnalisation artistique non formelle dans des contextes africains et de procéder à des descriptions fragmentaires du domaine de recherche doit, dans le cadre d'une approche si restreinte, rester à bien des égards limitée. C'est ainsi que, ni du point de vue empirique ni du point de vue analytique, il n'est possible de rendre compte même partiellement de la diversité déjà constatée des contextes régionaux et locaux, de leur variété culturelle, de la diversité de leurs arrière-plans historiques et de leurs conditions structurelles actuelles. Étant donné les conditions socio-culturelles, les attentes en matière d'idées, les champs d'action réels ainsi que les lieux et les pratiques de médiation et d'interconnexion, il est tout aussi difficile de saisir cette complexité de façon appropriée. Celle-ci est encore aggravée par le fait qu'il existe peut-être des organisations et initiatives non formelles qui certes travaillent dans le domaine de l'éducation/formation et de la professionnalisation artistique, mais qui cependant opèrent en dehors des réseaux culturels africains et internationaux « visibles¹ ». Le choix et l'étude de quelques « cas » dans des « contextes africains » constituent donc une entreprise fondamentalement ambivalente qui permet actuellement tout au plus une *approche descriptive* du vaste champ des possibilités qu'offrent la non-formalité ainsi que l'éducation/formation et la professionnalisation artistique.

Cependant ces approches ont elles aussi leurs limites. Tout d'abord, le champ à étudier est structuré par un grand nombre de facteurs interdépendants externes et internes, ce qui exigerait une analyse approfondie des rapports de pouvoir actuels et de leur genèse historique, travail impossible à réaliser même de façon fragmentaire dans le cadre de la présente étude. Deuxièmement, ce champ fait partie intégrante de divers espaces sociaux caractérisés par une répartition inégale du capital économique, social, culturel et symbolique. Il en résulte des champs de forces au sein desquels les différents acteurs ne cessent de se repositionner de diverses manières et selon d'autres principes². De telles dynamiques

peuvent tout au plus être qualifiées d'« instantanés » eu égard à leur complexité spatiale et temporelle. Troisièmement, nous opérons en tant qu'équipe de recherche venant d'Europe et envoyée par une institution européenne d'échanges culturels et de promotion de la culture, non pas en tant qu'« observateurs » ou même à un niveau « abstrait ». Au contraire, nous pénétrons dans ces champs locaux et les modelons directement et indirectement par notre présence, notre interaction avec les personnes interrogées et notre intérêt spécifique. Dans le contexte des relations et des structures hiérarchiques post-/coloniales, une telle situation initiale représente par conséquent un ensemble d'hégémonies structurelles existantes qui se reflètent dans la division globalisée du travail ainsi que dans la production de théorie et de savoir³. Il en résulte toute une série de questions, à savoir qui effectue les recherches, dans quel contexte et sur qui ? Qui parle/écrit sur qui ? Qui a quel accès aux résultats de ces recherches ? Ces questions évoquent des problèmes symptomatiques qui ne peuvent être résolus et doivent donc être soumis à une réflexion critique⁴.

À l'origine, par exemple, de la sélection des acteurs locaux que nous présenterons au chapitre suivant, nous avons choisi un axe de recherche – décision *a priori* restrictive et limitative –, à savoir l'étude des programmes éducatifs non certifiés dans le domaine artistique et le développement des critères futurs de subventions sur cette base. Étant donné que le champ de l'éducation/formation et de la professionnalisation artistique non formelle est structuré par des paramètres très différents, il nous a semblé approprié de porter notre attention non seulement sur la palette géographique des organisations, mais aussi sur leurs différences marquées en matière de disciplines artistiques, réputation, conceptions, durée d'existence, auto-positionnements ou stratégies pour obtenir des subventions. Ces critères de sélection peuvent se prêter à analyser les situations différentes des organisations et à les relier entre elles. Cependant on peut se demander si un axe comparable aurait été retenu par des chercheurs locaux ou si ceux-ci n'auraient pas pris en compte d'autres critères.

Les positions thématiques choisies révèlent des ambivalences analogues. Leur orientation sur des problèmes – de notre point de vue – très importants pour la pratique relève d’une approche critique vis-à-vis des pouvoirs, approche pouvant servir au développement d’une image complexe à plusieurs facettes et mener à des conclusions intéressantes. Toutefois cette approche n’interrompt ni le principe hégémonique de monologisation scientifique, caractéristique de la production occidentale de théorie et de savoir, ni son sens unique de la direction. En outre, une recherche initiée de l’extérieur par des chercheurs extérieurs est caractérisée par un engagement temporaire et risque donc par conséquent de négliger certains développements actuels et des perspectives différenciées dans les discours locaux et/ou de ne pas pouvoir les localiser de manière adéquate et/ou de se limiter tendanciellement à des activités d’une branche particulière⁵.

Il conviendrait donc non seulement de se demander à quels cadres épistémologiques, définitions thématiques et interprétations aurait mené un *dessein de recherche participatif*, dans lequel les questions auraient déjà été élaborées préalablement en collaboration avec les acteurs sur le terrain, qui auraient également participé à la collecte et à l’analyse des données. En outre, compte tenu de la complexité des constellations d’intérêts représentées dans le contexte de cette étude, il convient de considérer non seulement la différence des positions, mais également *l’inégalité des effets* : qui est visible ? Comment sont interprétés les propos exprimés par les personnes interrogées dans le cadre de cette étude ? Dans quelle mesure les considérations d’ordre financier qu’occasionne ce projet de recherche influencent-elles le déroulement et le contenu des entretiens ? Quelles conséquences éventuelles les réponses obtenues peuvent-elles avoir au niveau de l’aide ? Ces questions sont indispensables pour les processus de recherche et d’interaction dans des constellations post-/coloniales Nord-Sud, celles-ci étant toujours susceptibles de reproduire des structures de pouvoir autoritaires actuelles au lieu de les combattre, faisant presque de la recherche sur le terrain un « travail dans la contradiction ».

Processus d'approche en matière de conceptions et de contenus

Afin, d'une part, d'identifier et de structurer plus exactement le domaine de recherche et, d'autre part, de pouvoir sélectionner les organisations appropriées qui travaillent dans le domaine de la formation artistique non formelle, nous avons effectué un travail de recherche préliminaire avant de commencer cette étude. Nous nous sommes adressés à douze acteurs de dix pays différents et les avons interviewés⁶. Leurs constats constituent une base importante qui nous a permis d'obtenir des informations concrètes concernant les situations et structures locales tout en nous montrant en même temps clairement à quel point les différences étaient marquées. Tout aussi divergents se sont révélés les contextes de travail et d'action ainsi que les orientations, les approches et les expériences des organisations elles-mêmes. Les interviews recueillies nous ont permis de regrouper des contenus thématiques qui ont été présentés séparément dans des tableaux synoptiques à l'aide de questions⁷. Toutefois les résultats intermédiaires obtenus n'ont pas fourni l'« orientation empirique » souhaitée. En revanche, ils ont montré clairement la nécessité d'établir une documentation détaillée sur les organisations locales présentes, constat confirmé expressément par l'état actuel de la recherche⁸.

Cependant, ce regroupement de contenus par thèmes a permis une première tentative de systématiser le champ de recherche et a fait apparaître des convergences dans la divergence intéressantes. C'est ainsi que, par exemple, pour ce qui concerne l'orientation du programme d'éducation/formation, la plupart des organisations contactées, en dépit de la diversité de leurs activités et de leurs programmes, poursuivent un objectif inclusif-participatif⁹. En outre, il est apparu que pour intégrer des programmes d'éducation/formation artistique non formelle dans les divers espaces sociaux, on teste les stratégies, les médias et formes de communication les plus diverses qui sont adaptés aux possibilités et aux besoins concrets des différents environnements locaux¹⁰. Le fait que les activités varient dans leur durée et leur intensité est également dû à un point commun

fondamental, à savoir que presque toutes les organisations contactées dans le cadre de l'étude préliminaire étaient ou sont dépendantes d'une aide financière extérieure. Elles ne disposent que dans une mesure limitée de fonds propres¹¹ et doivent se conformer assez strictement aux exigences changeantes des organismes donateurs nationaux et internationaux. Le développement et la réalisation de programmes de la formation/éducation artistique non formelle dépendent de divers facteurs économiques souvent difficilement évaluables. C'est ainsi que, sur le plan national, les acteurs culturels opèrent en règle générale au sein d'un cadre regroupant des intérêts conflictuels en matière économique et culturelle. Leur paradigme dominant est certes orienté sur le potentiel probable de l'« art » et de la « culture » sur le marché, toutefois ce fait n'entraîne qu'exceptionnellement une aide de la part de l'État, en particulier pour le domaine non formel¹². La conséquence en est que les questions et sujets culturels et éducatifs qui, dans des contextes locaux, sont considérés comme primordiaux par les acteurs locaux, sont ignorés des autorités officielles, ce qui crée des schémas de perception sociétaux mésestimant l'importance de la formation et de la création artistiques. En revanche, l'aide internationale est souvent orientée vers la réalisation de programmes élaborés dans les divers « pays donateurs¹³ ». Cela peut avoir des effets analogues pour la perception des besoins et des agendas locaux et être accompagné de conséquences financières semblables. Les organisations qui se financent en partie elles-mêmes par une production artistique¹⁴ sont confrontées à d'autres influences quand elles opèrent sur le plan international. L'interaction de ces divers facteurs crée des espaces de tensions complexes au sein desquels les individus et les organisations doivent trouver leur voie et négocier leurs intentions, leurs pratiques et leurs visions en matière de politique culturelle et éducative.

Choix des organisations

Pour la présente étude, nous avons choisi quatre organisations dans quatre pays différents. Trois d'entre elles disposent d'une longue expérience de plusieurs années, une se

trouve en cours de création. Il s'agit d'acteurs opérant dans les domaines de la photographie, de la danse/arts vivants et arts visuels et qui diffèrent beaucoup les uns des autres par leurs conditions structurelles et leurs champs d'action ainsi que par leur méthode de travail dans la théorie comme dans la pratique. En guise d'aide pour évaluer les espaces extra-institutionnels qu'ils ont créés, nous avons commencé par cerner les *pratiques les plus intéressantes* relatives :

- aux orientations et à l'interaction entre programmes d'éducation/formation et activités artistiques ;
- aux liens entre qualification professionnelle, activité artistique et engagement civique ;
- à la création de conditions pour des pratiques culturelles alternatives ;
- à la mise au point et au développement d'éthiques et de conceptions spécifiques en matière de professionnalité artistique.

Nous avons choisi l'appellation *pratiques les plus intéressantes* afin de « visibiliser » et d'intégrer différents contextes relationnels fondés sur les pratiques et développés par les acteurs. Étant donné que ces pratiques sont très dépendantes du contexte, elles n'ont valeur ni d'exemple ni de modèle et ne peuvent être rapportées à d'autres localités. Leur présentation n'est pas destinée à lancer une discussion sur des « succès » ou des « innovations » éventuelles, mais plutôt à diriger l'attention sur des processus de travail et de compréhension spécifiques, dont l'élaboration et la réalisation peuvent être accompagnées de contradictions, de controverses ou même de revers. Les *pratiques les plus intéressantes* doivent donc être comprises comme un concept opposé aux modèles des *bonnes pratiques* ou *meilleures pratiques* orientés vers les solutions et l'efficacité. Ces dernières sont, d'une part, problématiques parce qu'elles présupposent que les pratiques existant déjà sont moins efficaces ou donnent moins de résultats. D'autre part, elles impliquent l'idée générale qu'il existe un point de vue « communément accepté parmi les praticiens de ce qu'est une approche "ultramoderne"¹⁵ ». Vu l'état de la recherche sur la forma-

tion/éducation artistique non formelle dans des contextes africains et la nécessité conjointe de rendre dans un premier temps accessibles le savoir et les expériences des acteurs opérant sur le terrain, toute approche générant des recommandations d'utilisation formelles serait tout aussi inappropriée que contre-productive.

Les acteurs

Market Photo Workshop : Johannesburg, Afrique du Sud, photographie. Cette organisation a été créée en 1989 par le photographe sud-africain David Goldblatt à Johannesburg en tant qu'école de photographie afin de permettre à la majorité de la population confrontée à des discriminations raciales d'avoir accès à des formations dans ce domaine. Le programme des cours commence par l'enseignement de notions fondamentales en photographie dans la Foundation Course, puis se poursuit par un élargissement du savoir technique et visuel dans l'Intermediate Course pour se terminer par une formation d'un an, dans laquelle on enseigne la pratique professionnelle ainsi que la photographie artistique et documentaire¹⁶. Après avoir passé l'examen de l'*Advanced Programme in Photography* ou du *Photojournalism and Documentary Photography Programme*, les étudiants peuvent déposer une demande pour divers programmes de subventions internes (mentorats). Comme part du programme d'enseignement, les étudiants et les diplômés sont engagés dans des projets pilotes, habituellement des ateliers temporaires, dans lesquels les participants sont initiés à la photographie en tant que possibilité de décrire leur propre environnement et de développer un intérêt plus large pour la littérature visuelle¹⁷.

École des Sables : Toubab Dialaw, Sénégal, danse. Cette organisation a été créée en 1998 par la danseuse et chorégraphe Germaine Acogny et Helmut Vogt, son mari, afin d'offrir surtout à des danseurs africains une possibilité de formation professionnelle et de formation continue. En tant que centre international de danse africaine traditionnelle et contem-

poraine, ce centre de formation a commencé son travail officiellement en 2004 à Toubab Dialaw, après sept ans de construction.

Les ateliers réalisés par l'organisation et agencés partiellement sur un enseignement modulaire sont conçus pour différents participants et dirigés par des artistes invités africains et internationaux. Dans le cadre de cycles de formation professionnelle et de formation continue pour danseurs africains, on peut apprendre diverses techniques de danse et aussi acquérir des connaissances en chorégraphie. Ces cycles offrent également la possibilité d'un échange et d'une coopération entre danseurs africains et compagnies de danse. D'autres programmes d'ateliers temporaires entretiennent des coopérations souvent internationales orientées vers un projet¹⁸.

Avec l'École des Sables sont associées deux compagnies de danse : Jant-Bi (ensemble masculin créé en 1998) et Jant-Bi Jigeen (ensemble féminin créé récemment).

Studios Kabako : Kisangani, République démocratique du Congo (RDC), danse/arts vivants. Cette organisation a été créée en 2001 par le danseur et chorégraphe Faustin Linyekula tout d'abord à Kinshasa. Là où se trouve le Centre culturel français actuel, il a formé des groupes de quatre ou cinq participants en danse contemporaine. En 2006, il s'est établi dans sa ville natale de Kisangani, où les Studios Kabako sont non seulement un lieu de formation et de professionnalisation pour danseurs et chorégraphes, mais aussi un espace local de communication et de participation pour produire de la musique, nouer des contacts avec divers artistes et présenter les résultats de cette collaboration. Les productions artistiques englobent non seulement les nombreux travaux de Faustin Linyekula mais aussi ceux des artistes associés¹⁹. Les locaux de l'organisation abritent le seul studio d'enregistrement de l'est de la RDC.

Dans le domaine de la danse, les Studios Kabako offrent depuis 2009 un accompagnement professionnel pour quinze jeunes danseurs. Cet accompagnement dure plusieurs années et est divisé en unités d'ateliers intensifs qui ont lieu plusieurs fois par an et auxquels des artistes africains et inter-

nationaux sont invités pour y enseigner. Certains danseurs sont envoyés dans des ateliers ou séjours de formation à Kinshasa ou à l'extérieur de la RDC pour enrichir leur champ d'expériences.

Pour son engagement artistique et civique, Faustin Linyekula a reçu, en 2007, le grand prix de la fondation néerlandaise Prince Claus Fund²⁰.

Netsa Art Village : Addis Abeba, Éthiopie, arts visuels. Cette organisation a été créée en 2008 par des étudiants de l'Alle School of Fine Arts and Design de l'université d'Addis Abeba. Elle est issue d'un atelier créé par l'artiste activiste et galeriste Konjit Seyoum et a pour objectif de promouvoir l'art contemporain en Éthiopie et d'offrir une plate-forme de discussion et d'échange aux jeunes artistes. À la demande des initiateurs, la ville d'Addis Abeba a accordé à l'organisation le droit d'utiliser une partie d'un parc municipal.

Le Netsa Art Village est un collectif d'artistes exclusivement supporté par des artistes. Il est en cours de construction et est en train de chercher ses orientations dans le domaine artistique et dans le domaine de l'éducation artistique. Actuellement, il vise à une coopération avec le Triangle Artists' Workshop par le biais de résidences d'artistes internationales. L'organisation de concerts, de lectures, de discussions et d'expositions est censée mettre les artistes en contact avec l'environnement local. Dans le cadre de projets pilotes, des jeunes issus de communautés socialement défavorisées sont intégrés dans des projets interdisciplinaires²¹.

Accès temporaires

Les recherches sur le terrain effectuées dans le cadre de cette étude ont eu lieu d'avril à août 2012. Nous disposions d'environ deux semaines par organisation – une période bien courte pour obtenir un aperçu des conditions cadres, des structures de l'organisation, des différentes activités quotidiennes ou des dynamiques relationnelles interpersonnelles et de communication. Ces résultats provisoires n'ont donc été obtenus que grâce à nos interlocuteurs qui se sont montrés généreusement disposés non seulement à nous accorder cet aperçu, mais aussi à faire les efforts nécessaires, en plus

de leur travail au quotidien, pour l'organisation et la planification de notre séjour. En tant que chercheurs – en équipe de deux ou individuellement – nous avons été informés du déroulement quotidien et intégrés à celui-ci, nous avons pu suivre des ateliers et des unités d'enseignement ainsi que participer à d'autres activités. Toutefois, il est possible que notre présence en tant qu'« observateurs » ait créé une certaine situation influençant et modifiant l'atmosphère²².

Au Market Photo Workshop, nous avons eu la possibilité d'assister plusieurs jours durant à différents cours de l'*Advanced Programme* et de mener des interviews avec la direction et le management de l'organisation ainsi qu'avec des enseignants. Les entretiens avec des étudiants ont eu lieu de façon informelle et n'ont pas été consignés²³. Les séjours à l'École des Sables et aux Studios Kabako ont pu être organisés de manière à coïncider avec les ateliers qui avaient lieu au même moment. Il s'agissait, d'une part, d'un atelier d'audition de six semaines pour danseurs de hip-hop ouest-africains et néerlandais dans le cadre du projet *War and Peace* de la compagnie néerlandaise de danse-théâtre Don't Hit Mama²⁴, qui a été conçu et réalisé en collaboration avec l'École des Sables ; d'autre part, un atelier régional également de plusieurs semaines auquel ont participé pour la première fois des danseurs venant de différentes régions de la RDC et de la République du Congo et dirigés par Faustin Linyekula et le chorégraphe Boyzie Cekwana. Au cours de ces séjours, nous avons pu parler avec des directeurs artistiques et administratifs, des enseignants et des étudiants ainsi qu'avec d'autres personnes impliquées dans le travail quotidien de l'organisation. Il a été possible de faire coïncider la visite du collectif d'artistes Netsa Art Village avec les projets de travail et de voyage individuels de ses membres, de sorte que nous avons pu rencontrer et interviewer pratiquement toutes les personnes concernées.

- 1 Dans le cadre de la présente étude, il n'a pas été possible de chercher expressément ces organisations – ce qui serait indispensable dans le cadre de recherches approfondies. Il serait ainsi possible de démontrer des hiérarchisations spécifiques du contexte à l'intérieur du champ de l'éducation/formation et de la professionnalisation artistique non formelle. Celles-ci sont de leur côté étroitement liées à l'accès ou au nonaccès à des possibilités de subventions et soulèveraient toute une série de questions et de problèmes critiques.
- 2 Voir Pierre Bourdieu, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris, 1972, ainsi que *Questions de sociologie*, Paris, 1984. Voir aussi Beate Kraus et Gunter Gebauer, *Habitus*, Bielefeld, 2002.
- 3 Cette division hégémonique du travail est étroitement liée à une dimension essentielle et aujourd'hui encore sensible du colonialisme qui en est à l'origine : « Au [...] projet gigantesque de production, d'acquisition et de transmission ainsi que d'éradication radicale du savoir, qui était lié à un processus de division du monde [...]. Cette division du monde comprend aussi la "division du travail" entre sujet et objet, entre acteurs de la recherche et objets de la recherche, et plus loin aussi entre enseignants et enseignés [...]. » Voir Therese Kaufmann, « Materialität des Wissens », *Europäisches Institut für progressive Kulturpolitik*, 02/2012, <http://eipcp.net/transversal/0112/kaufmann/de> (16/01/2013).
- 4 Voir Gayatri Chakravorty Spivak, *A Critique of Postcolonial Reason: Toward a History of a Vanishing Present*, Boston, 1999, p. 5-6.

- 5 Sur la problématique d'une implication aussi bien de la production culturelle locale que des discours sur l'art et la culture, voir Mahmood Mamdani, « There Can Be No African Renaissance Without an African-Focused Intelligentsia », dans Malegapuru William Makgoba (éd.), *African Renaissance: The New Struggle*, Sandton/Le Cap, 1999, p. 125-134.
- 6 L'étude préliminaire entreprise à cette fin a eu lieu de septembre 2011 au début de février 2012. Parmi les organisations contactées figuraient : Balanise / Mali (littérature, documentation, arts visuels) ; Caversham Centre / Afrique du Sud (littérature, arts visuels) ; Doual'Art / Cameroun (arts visuels) ; Femrite / Ouganda (littérature) ; Imagine / Burkina Faso (cinéma) ; Ishyo Arts Centre / Rwanda (interdisciplinaire) ; Kuona Trust / Kenya (arts visuels) ; Market Photo Workshop / Afrique du Sud (photographie) ; Netsa Art Village / Éthiopie (arts visuels) ; Nubuke Foundation / Ghana (interdisciplinaire), Studios Kabako / RDCongo (danse, arts vivants) ; Thupelo Workshops / Afrique du Sud (arts visuels, en partie interdisciplinaire). Les interviews avec les experts avaient été pré-structurées par un fil conducteur. Sur le procédé méthodique, voir Alexander Bogner et Wolfgang Menz, « Das theoriegenerierende Experteninterview », dans Alexander Bogner et Wolfgang Menz (éd.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*, Wiesbaden, 2005, p. 33-70.
- 7 Les ensembles de questions développés dans l'étude préliminaire étaient les suivants : « Orientation du programme éducatif », « Contextes et références », « Curriculum », « Enseignés et enseignants », « Programmes éducatifs et relations publiques », « Professionnalisation et secteur éducatif tertiaire », « Présence dans l'espace public » et « Ressources ».

8 Voir chapitre 1, marqueur 3, « théorie et recherche ».

9 C'est ainsi par exemple que le programme d'enseignement du *Caversham Centre* à Kwazulu-Natal est axé sur l'acquisition de compétences dans les techniques d'impression et domaines apparentés, tandis qu'une partie du programme éducatif vise expressément à « l'apprentissage (éducation) par l'art ». Il en va de même pour le Netsa Art Village d'Addis Abeba, qui d'un côté cherche à ouvrir à des artistes professionnels des espaces extra-institutionnels afin qu'ils puissent compléter leur formation et entrer en contact avec d'autres artistes, mais de l'autre intègre des « non-artistes » dans des projets et crée un champ de pratiques et d'expériences alternatives en dehors de la politique culturelle réglementée par l'État.

10 C'est ainsi que l'Ishyo Arts Centre de Kigali entretenait au début un bus qui circulait dans toute la région pour atteindre la population. Actuellement, il offre des locaux où des personnes intéressées d'origines sociale et professionnelle très diverses peuvent se rencontrer pour discuter de sujets artistiques ou culturels. Balanise effectue à Bamako un travail de relations publiques plutôt axé sur des projets par le biais des médias, mais aussi d'appels d'offres ou de projets pilotes. Il en va de même pour Femrite à Kampala avec ses programmes éducatifs réguliers à court terme, par exemple les tentes de lecture qui ont lieu durant deux jours pour les écoles et qui sont utilisées comme lieux de rencontre.

11 À l'exception du Netsa Art Village, toutes les organisations artistiques disposent certes de locaux, mais ne jouissent cependant pas des mêmes droits d'utilisation. C'est ainsi que le Kuona Trust de Nairobi ou les Thupelo Workshops du Cap, par exemple, sont en mesure de mettre à long terme ou temporairement des ateliers ou des salles de travail à la disposition des artistes, tandis que Balanise, qui est encore en construction, doit externaliser ses programmes éducatifs dans les locaux d'organisations partenaires.

12 La plupart des organisations contactées dans le cadre de l'étude préliminaire n'obtiennent pas d'aide de la part de l'État, mais se financent à travers les programmes de subventions de fondations internationales ou grâce à l'aide d'organismes donateurs nationaux et internationaux. Il en est de même pour les organisations artistiques indépendantes. Le problème de l'absence de l'État et du manque d'aide de la part de l'État a constitué un aspect essentiel du symposium *Condition Report* qui a eu lieu à Dakar du 18 au 20 janvier 2012.

13 C'est ainsi que Koyo Kouoh, commissaire et directrice de la Raw Material Company, installée à Dakar, a critiqué, dans le contexte des politiques de subventions accordées par des organisations occidentales, que l'orientation du programme ne représentait pas un véritable partenariat (note de conférence de Fouad Asfour, session 5 : *What are we doing here? The objectives of foreign cultural representations*). Voir aussi Daniela Roth, « Condition Report », février 2012, http://universes-in-universe.org/eng/nafas/articles/2012/condition_report (28/12/2012).

14 Dans le contexte des organisations contactées pour l'étude préliminaire, cela concerne la Nubuke Fondation d'Accra, qui se finance elle-même par des expositions, l'organisation d'expositions et des publications de livres, ainsi que les Studios Kabakos de Kisangani, qui couvrent une grande partie de leur financement par des recettes provenant de tournées et de co-productions artistiques.

15 Tessa Brannan *et al.*, « Assessing Best Practice as a Means of Innovation », *Local Government Studies*, vol. 34, n° 1, 2008, p. 23-38, ici p. 26.

16 Les descriptions des cours se trouvent sous l'URL <http://www.marketphotoworkshop.co.za/content/learn>.

17 Les descriptions des projets se trouvent sous l'URL <http://www.marketphotoworkshop.co.za/projects>.

18 Voir l'URL http://www.jantbi.org/IMG/pdf/PRESENTATION_JANT_BI_En.pdf ; les descriptions des ateliers se trouvent p. 4-6 de la version anglaise et de la version française de la présentation.

19 Voir le lien « créations » sous l'URL <http://www.kabako.org/>.

20 Voir l'URL <http://www.princeclaus-fund.org/en/network/faustin.html>.

21 En fait partie, par exemple, un projet photographique organisé par le photographe Leikun Nahusenay sur l'exploration de l'espace urbain.

22 Étant donné que les résultats de la recherche sur le terrain ne sont pas évalués et discutés dans un sens sociologique « classique », cet aspect ne peut être qu'évoqué ici.

23 Pour mener des interviews détaillées avec les étudiants, il aurait fallu avoir plus de temps afin d'établir une relation de confiance en dehors de l'enseignement propre.

24 Don't Hit Mama est une compagnie de danse-théâtre fondée en 2000 et sise à Amsterdam, qui est dirigée par la danseuse et femme de théâtre Nita Liem et le dramaturge Bart Deuss. Les productions artistiques sont créées en coopération avec des danseurs professionnels, semi-professionnels et amateurs et se fondent sur les bases de la musique et de la danse afro-américaines. Voir l'URL <http://donthitmama.nl/> ainsi que <http://warandpeaceandhiphop.tumblr.com/over> (ces deux sites internet n'existent qu'en néerlandais).



Figure 1 : Market Photo Workshop, Johannesburg, Afrique du Sud : le Market Photo Workshop se trouve à Newtown, Johannesburg. Il comprend une école de photographie, une galerie et un espace de projets. Au premier plan, l'entrée de la galerie du Photo Workshop



Figure 2 : Market Photo Workshop, Johannesburg, Afrique du Sud : des étudiants durant le Borders Masterclass, organisé au Market Photo Workshop pour des photographes travaillant à améliorer leur pratique critique et conceptuelle sous la direction de maîtres photographes avertis et renommés. Le programme a eu lieu du 28 octobre au 10 novembre 2010



Figure 3 : Market Photo Workshop, Johannesburg, Afrique du Sud : l'atelier Makweteng Project 'zine, avec le photographe invité de Trinidad Rodell Warner, qui a guidé des photographes à travailler numériquement au design de petits publications avant de les assembler manuellement. L'objectif était d'initier les photographes à l'auto-publication



Figure 4 : Market Photo Workshop, Johannesburg, Afrique du Sud : une visiteuse explorant une œuvre pendant le vernissage de « Tracing Territories ». L'exposition résultait du projet Makweteng Heritage Project, mis en place à Tlokwe en 2011. Le projet se focalisait sur les conditions d'héritage et de vie à Makweteng, un « lieu natif » multiracial à Potchefstroom jusqu'aux années 1950



Figure 5 : École des Sables, Toubab Dialaw, Sénégal : stage de transmission de la méthode Acogny aux étudiants de l'école PARTS, février 2013



Figure 6 : École des Sables,
Toubab Dialaw, Sénégal : programme
Chrysalides pour danseurs africains,
juillet 2010



Figure 7 : École des Sables,
Toubab Dialaw, Sénégal : stage de
formation professionnelle en danses
traditionnelles et contemporaines
animé par Nora Chipaumire et
Solo Badolo, août 2009



Figure 8 : École des Sables,
Toubab Dialaw, Sénégal : stage de
formation professionnelle en danses
traditionnelles et contemporaines
animé par Nora Chipaumire et
Solo Badolo, août 2009



Figure 9 : Studios Kabako, Kisangani, RD Congo : travail en groupe, dirigé par Papy Ebotani, dans le cadre de l'atelier régional, juillet - août 2012



Figure 10 : Studios Kabako, Kisangani, RD Congo : travail individuel, dirigé par Faustin Linyekula et Boyzie Cekwana, dans le cadre de l'atelier régional, juillet -août 2012



Figure 11 : Studios Kabako, Kisangani, RD Congo : réunion informelle avec Virginie Dupray et les participants de l'atelier régional, juillet - août 2012



Figure 12 : Studios Kabako,
Kisangani, RD Congo : travail en groupe
dans le cadre de l'atelier régional,
juillet -août 2012



Figure 13 : Netsa Art Village,
Addis Abeba, Éthiopie : dôme
et galerie

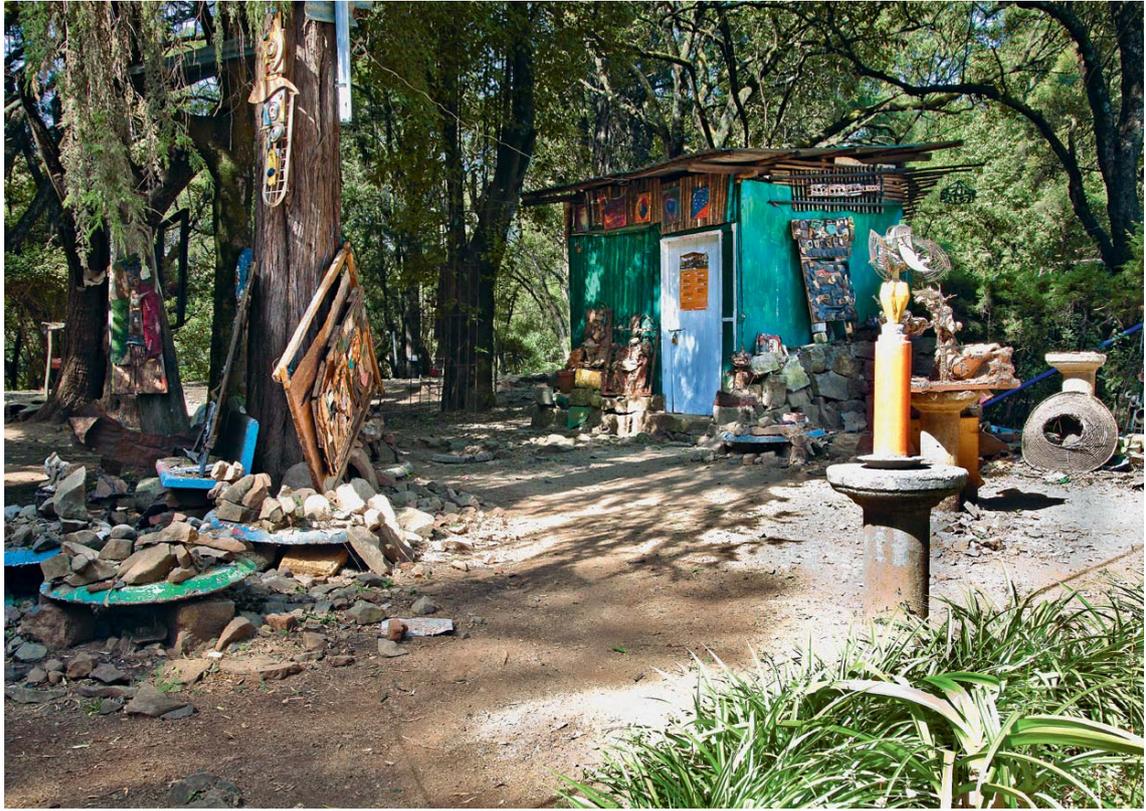


Figure 14 : Netsa Art Village,
Addis Abeba, Éthiopie : bureau



Figure 15 : Netsa Art Village,
Addis Abeba, Éthiopie : espace
de vente



Figure 16 : Netsa Art Village,
Addis Abeba, Éthiopie : Le Train de
Tesfahun Kibru, dôme et galerie

Chapitre 3

Descriptions fragmentaires
du domaine de recherche

Organisation du champ
d'éducation/formation
et de professionnalisation
artistique non formelle

Remarques préliminaires

Marqueurs et points d'orientation

Afin de rendre compte des interactions complexes « sur le champ » et de l'abondance de la matière, nous avons jugé approprié de travailler dans ce chapitre de nouveau avec des marqueurs et des points d'orientation censés faciliter une navigation analytique de l'« extérieur » vers l'« intérieur ». Par conséquent, dans un premier temps, nous allons analyser les conditions financières des organisations en question et leurs possibilités d'obtenir des aides. Ces conditions sont déterminantes pour bien comprendre les structures et les paramètres des organisations que nous avons interrogées et elles éclairent en outre certains problèmes spécifiques concernant les politiques d'aide dans les contextes africains.

Les auto-positionnements des organisations constituent un deuxième axe de notre travail. En tant que positionnements culturels, ils nous renseignent d'une part sur des définitions de conceptions et de contenus, des systèmes de référence et des communautés de référence, et de l'autre, dans le cadre des politiques culturelles nationales et internationales, leurs mécanismes s'intègrent dans les thématiques de la culture d'aide. Étant donné que, à l'intérieur du réseau de relations inégales existant entre les organismes qui attribuent des aides financières et les organisations qui en demandent, il existe des positionnements et des intérêts stratégiques divergents, les auto-positionnements des organisations se révèlent nécessairement ambivalents. Cependant ceux-ci se révèlent importants pour saisir les aspects concrets du champ de la formation et de la professionnalisation artistique non formelle. Quand ils sont liés au facteur du « travail quotidien », ils font apparaître des champs d'action dynamisés dans lesquels les dimensions structurelles, inter-spaciales et interpersonnelles sont étroitement connectées entre elles. Par ailleurs, on découvre des pratiques d'action et des vues internes qui jouent un rôle essentiel pour la compréhension contextuelle des processus de production, de transmission et de transfert du savoir. Dans le domaine non formel, de tels processus ont souvent lieu dans des espaces et environnements sociaux qui ne sont pas définis par des

programmes ou fixés officiellement. Ils se positionnent même parfois expressément en dehors des logiques d'éducation « habituelles ». C'est ainsi qu'apparaissent, dans une perspective alternative, des espaces de communication, de transmission et d'expérience et que la non-formalité peut être définie avec davantage de précision.

Les processus d'enseignement et d'apprentissage constituent un troisième axe de recherche, puisqu'ils relient tous les aspects entre eux : ils se fondent sur un travail relationnel quotidien souvent de proximité qui, pour les enseignants et pour les étudiants, va de pair avec différents niveaux d'expérience ; ils sont étayés par une série de critères spécifiques de qualité qui nous renseignent sur les critères de compétence et les conditions d'admission ; et ils suivent certaines « règles » en vue de professionnaliser les artistes et/ou de les préparer à leur champ d'activités.

Les marqueurs que nous allons présenter et dont nous allons discuter dans ce qui suit se fondent sur des propos et des perspectives obtenus à travers des interviews, des entretiens et des notes. Nous n'en donnerons que des extraits condensés que l'on verra comme un montage temporaire visant à regrouper les diverses positions en un processus dont les dynamiques doivent rester visibles.

Marqueur 1 : aide et financement

Dans les contextes africains, les organisations qui travaillent dans le domaine de la formation/éducation et de la professionnalisation artistique non formelle sont confrontées à un manque d'aide financière publique ainsi qu'à une offre limitée d'aide privée. La position interstitielle et marginalisée du champ renforce les difficultés existant déjà à obtenir des fonds assurant non seulement l'existence de l'organisation mais aussi sa capacité à travailler. C'est pourquoi, dans ce qui suit, nous allons présenter les conditions initiales infrastructurelles spécifiques des acteurs dans le contexte de l'aide inter/nationale à la culture¹.

Conditions initiales infrastructurelles

Infrastructure matérielle

Plus l'infrastructure matérielle d'une organisation est bonne, plus sa marge de manœuvre est grande et permet d'élaborer et de mettre en pratique des programmes différenciés, d'organiser des processus de travail et de garantir une certaine stabilité. Comme le montre la liste ci-dessous, ces données varient en partie considérablement entre les organisations que nous avons questionnées (voir tableau 1, p. 212).

Les conditions initiales divergentes des différentes organisations se répercutent certes sur la somme totale que chacune doit obtenir pour assurer sa survie, puisque les frais courants diffèrent pour ce qui concerne les locaux, l'équipement technique, les télécommunications et internet ainsi que les salaires. Toutefois ces dépenses sont allouées au domaine appelé « aides structurelles ». Cela représente un problème important dans la mesure où la promotion internationale de la culture est rarement conçue de façon à soutenir l'infrastructure matérielle d'une organisation à court, moyen ou même à long terme. Mais supposer de la part des politiques d'aide l'existence d'une telle infrastructure dans les contextes africains est tout à fait discutable. D'une part, une infrastructure matérielle fonctionnant à peu près est une condition essentielle pour pouvoir agir en tant qu'organisation et être prise en compte par les politiques d'aide. Dans le domaine non formel, les acteurs sont donc obligés de faire des avances considérables :

Germaine Acogny, directrice artistique de l'École des Sables : Pour ne pas attendre toujours l'argent des autres [...], j'ai vendu un appartement que j'avais à Paris pour construire la première salle [...] Après, Helmut [Vogt, directeur administratif] a vendu tout ce qu'il avait de son héritage ; on a commencé à construire ici. Avec notre propre argent².

Virginie Dupray, directrice administrative des Studios Kabako : Les frais courants et les frais des projets – notez bien, seulement des projets qui ne sont pas ceux

de Faustin [Linyekula, directeur artistique] ! – sont financés à 90% par le travail de Faustin, par des tournées et des coproductions. D'un côté ça nous assure une indépendance, mais cela représente une terrible pression pour Faustin, qui doit toujours partir en tournée. Ça a aussi naturellement des implications sur le travail des Studios Kabako, et c'est très, très épuisant³.

Solomon Tsegaye, membre fondateur du Netsa Art Village : Je me suis dit que nous pourrions exposer nos œuvres dans un abri temporaire et très peu coûteux. À cette époque, Henok [Getachew, membre fondateur et coordinateur] est tombé par hasard sur des barres métalliques abandonnées dans le parc. Il s'agissait d'un simple tas de barres métalliques. Nous avons mesuré les dimensions de toutes ces pièces et à partir de là, j'ai imaginé la conception de la coupole. D'une part, nous n'avons pas besoin de beaucoup de matériaux, puisqu'un petit nombre de barres suffisait à créer un grand espace. D'autre part, nous pouvions nous charger nous-mêmes de sa construction en utilisant tout simplement boulons et écrous. La forme de la coupole a également été une réussite. Ce n'est pas très commun pour une galerie d'art, mais elle convient⁴.

D'autre part, les dépenses auxquelles les organisations doivent faire face pour la construction, l'entretien et l'agrandissement de leur infrastructure matérielle sont dans la plupart des pays africains en partie beaucoup plus élevées qu'en Europe. Cela concerne en particulier ce qu'on appelle l'« équipement de base » d'après les normes occidentales. Les Studios Kabako ont dû, par exemple, dépenser plus de 700 euros pour l'installation de leur raccordement internet et doivent payer des mensualités d'environ 130 euros⁵. Les pannes de courant fréquentes constituent un autre problème parce que l'achat de génératrices n'est pas toujours réalisable. Les réparations de l'équipement technique et autres sont coûteuses et difficiles, et il n'est pas toujours possible de le remplacer. Un autre problème grave : les coûts des voyages aériens sur le continent africain varient beaucoup et peuvent atteindre des montants astronomiques⁶.

On peut facilement imaginer combien ces facteurs d'incertitude quant aux dépenses influencent les budgets des organisations. Il s'ensuit que toutes les organisations que nous avons interrogées doivent tenir compte de facteurs impondérables. Néanmoins tous leurs efforts visent à établir, dans le cadre des environnements locaux, des structures stables en tant que projets à long terme orientés vers l'avenir. Pour les organisations de petite et moyenne importance, la garantie d'un cadre de travail stable se révèle donc être extrêmement coûteuse, celles-ci devant calculer et couvrir beaucoup de dépenses qui sortent du cadre des aides habituellement accordées à des projets. La liste suivante de l'École des Sables en donne un exemple, bien que le montant total des frais des Studios Kabako se situe à un niveau comparable et que celui du Market Photo Workshop soit probablement supérieur (voir tableau 2, p. 214).

Effectifs

Comme on le voit d'après cette liste, plus de 70% des dépenses se rapportent aux salaires. Cela montre combien des effectifs stables sont indispensables au bon fonctionnement d'une organisation. Ainsi le Market Photo Workshop, l'École des Sables et les Studios Kabako ont-ils réussi au cours des années à développer des structures stables dans lesquelles le travail est divisé en tâches routinières incluant différents domaines de compétence et de responsabilité qui non seulement dépassent largement le cadre de l'activité de formation/éducation artistique proprement dite, mais constituent aussi une condition essentielle à sa réalisation.

Pourriez-vous nous parler un peu du personnel permanent qui travaille chez vous et des domaines dans lesquels il travaille ?

Helmut Vogt, directeur administratif de l'École des Sables : Rien qu'au bureau, nous sommes actuellement cinq ou six personnes. Puis nous avons un directeur technique, ensuite quatre personnes qui s'occupent de l'intendance ; nous avons aussi – on l'oublie parfois – un jardin avec des fruits, des légumes et un élevage de poulets [...] où nous essayons petit à petit de construire

quelque chose qui nous aidera et où au moins deux personnes travaillent ; puis le domaine des chambres, il y a deux femmes qui viennent deux fois par semaine même si rien n'a lieu. Ce sont plus ou moins les employés permanents⁷.

Combien de femmes travaillent-elles avec vous dans la cuisine ?

Adama Ndiaye, cuisinière en chef de l'École des Sables :
On est onze. Quand il y a des stages ou des ateliers, comme maintenant, nous travaillons toutes, chaque jour. S'il n'y a personne, on ne travaille pas. Et s'il n'y a pas beaucoup de monde, on travaille par roulement pour que chaque fille gagne un peu. C'est difficile parce qu'on travaille ici seulement, depuis des années on travaille ici⁸.

Pourriez-vous nous décrire un peu votre domaine de travail ? Quelles sont vos tâches ?

Eddy Mbalanga Ebuda, coordinateur administratif des Studios Kabako : Tout ce qui est contact avec les autorités en place, l'accueil des visiteurs, les artistes quand ils viennent, je suis à l'aéroport ; je suis là pour préparer tout l'accueil, pour tout mettre en place pour ceux qui vont venir. Et aussi préparer des choses, faire des budgets... [...]. C'est en fait préparer le terrain pour que chaque projet des Studios Kabako se passe dans les meilleures conditions.

Une organisation en cours de construction ne dispose pas de telles structures. Le Netsa Art Village est confronté à une situation qui entrave même le processus de sa création. Cela est dû, d'un côté, au manque général déjà constaté d'aides structurelles de la part des organismes inter/nationaux, de l'autre, à un contrat du collectif d'artistes avec la ville d'Addis Abeba. Ce contrat leur permet certes l'utilisation d'un terrain à l'intérieur du parc municipal pour la somme relativement modique d'un peu plus de 1 200 euros par an, mais le parc lui-même est la propriété de l'État. Même si l'organisation fournit des preuves régulières de projets et de plans d'aménagement tout en tenant compte de l'avantage culturel que cela représente pour la ville, ce terrain peut lui être retiré à tout moment – par exemple en cas d'utilisations

éventuelles plus lucratives⁹. En outre, tous les travaux administratifs, d'organisation, techniques et manuels à réaliser doivent être répartis entre les différents membres.

Mihret Kebede, directrice artistique du Netsa Art Village :
 C'est la raison pour laquelle nous nous penchons actuellement sur la restructuration de l'Art village : redéfinir le profil des postes, les règles et réglementations, etc., parce qu'il est très difficile de mettre au point une telle organisation. J'avais vraiment à cœur de mettre cette structure sur pied parce que nous rendions des travaux sans qu'ils [soient] achevés, nous ne respections pas les délais, ce qui donnait lieu à des situations pénibles. Il faut un cadre plus formel. Netsa est un centre créatif, mais également une organisation, et nous avons besoin d'un cadre de travail approprié. [...] Nous devons nous rendre dans les bureaux du gouvernement, payer nos impôts, établir des rapports et des demandes de financement, mais aucun d'entre nous n'a été formé pour ça. Nous avons absolument besoin d'un/d'une secrétaire ou d'un/d'une comptable capables d'accomplir toutes ces tâches correctement. [...] Actuellement, personne n'est payé ! Nous sommes tous supposés gagner plus ou moins notre vie par notre travail. Mais il faut commencer à réfléchir à cela parce que tous ces aspects... sont devenus... incompatibles avec les individus¹⁰.

Le travail bénévole des membres du Netsa Art Village garantit depuis quelques années le maintien structurel de l'organisation, mais se révèle être aussi une charge croissante. Les différentes personnes doivent agir dans un climat de tension où leur travail artistique entre en conflit avec les exigences administratives et d'organisation. C'est ainsi que l'on a certes élaboré des « profils de poste » et parlé de division du travail, cependant celle-ci est difficile à réaliser en raison des effectifs limités. Pour l'instant il n'y a donc rien d'autre à faire que de suivre le principe suivant : « dès qu'un poste semble se profiler, n'hésitez pas à le pourvoir¹¹ ».

Infrastructure immatérielle

En dépit de conditions matérielles très divergentes, toutes les organisations que nous avons interrogées disposent d'une

infrastructure immatérielle stable qui se nourrit du savoir des personnes ainsi que des réseaux sociaux professionnels et privés et qui représente une valeur importante qui s'intègre dans les contextes d'aide. L'existence d'infrastructures immatérielles est étroitement liée aux conditions matérielles¹², mais implique aussi des processus complexes de « création de liens internationaux informels et affectifs¹³ ». Ces derniers sont l'expression et le résultat d'un vaste travail immatériel fourni à divers niveaux par différentes personnes dépensant une énergie considérable et qui exige des compétences dans la communication, un engagement émotionnel et une habileté psychologique (voir tableau 3, p. 213).

Les infrastructures immatérielles sont enracinées dans certaines attitudes fondamentales. Leur existence et leur succès dépendent de coopérations stables que l'on peut voir aussi bien comme « activité spécialisée » que comme « pratique à effets constitutifs »¹⁴.

Faustin Linyekula, directeur artistique des Studios Kabako : Il faut planter les graines, les arroser et voir jusqu'où elles peuvent se développer. Malheureusement, c'est plus facile à dire qu'à faire : voilà, j'ai fini mon projet, je peux enfin me prendre en main. Car tout ça est encore très fragile. Il existe tellement de raisons objectives pour abandonner [...]. Donc pour l'instant, nous devons être présents¹⁵.

Molemo Moiloa, chef du projet The Makweteng Heritage Project au Market Photo Workshop : Ce qu'il faut dire du Photo Workshop, c'est que nous pouvons toujours nous inspirer du précédent. Ce que nous avons parfois du mal à faire car nous n'avons simplement pas le temps de souffler pour réfléchir. Mais ce qui est sûr, c'est que nous allons de l'avant¹⁶.

Toutes les organisations questionnées se financent essentiellement par l'intermédiaire de projets et se voient donc obligées de garantir une série permanente de projets. Le fait qu'elles soient en mesure d'assurer une telle continuité, dans certains cas depuis des années, révèle l'immense rôle joué

par le travail immatériel investi à cet effet ainsi que la qualité de toutes ces infrastructures immatérielles qui représentent un élément essentiel du capital culturel, social et symbolique des acteurs.

Cadres de financement et possibilités d'obtention d'aides

Afin de discuter des cadres de financement et des possibilités d'obtention d'aides pour les organisations que nous avons interrogées, nous allons d'abord essayer de déterminer provisoirement les rapports existant entre les sources de financement qui sont à la disposition des organisations, les conditions et réglementations concernant l'obtention d'aides ainsi que les expériences spécifiques faites par les acteurs subventionnés. La liste suivante est censée faciliter l'orientation concernant les diverses sources de financement. Elle n'est pas complète et néglige les différenciations, pratiquées habituellement dans les contextes européens de l'aide à la culture, qui font la distinction entre aide publique directe et indirecte et répartissent l'aide privée en un grand nombre d'investissements et de transactions¹⁷ (voir tableau 4, p. 214).

Comme on peut le voir, toutes les organisations ont trouvé différentes sources de financement. Toutefois celles-ci ne sont pas toujours disponibles en même temps et il faut en faire la demande dans le cadre d'aides à des projets. Dans les contextes européens, ces financements mixtes sont souvent qualifiés de « modèles de viabilité financière » parce qu'ils incluent « l'aide publique et privée et les recettes »¹⁸. Pour une analyse des contextes africains où la situation est tout à fait différente en raison de l'absence quasi générale d'aide publique, il peut être intéressant d'étudier point par point les cadres de financement des acteurs que nous avons interrogés.

Contexte exceptionnel : l'aide publique

L'éventualité d'une aide publique ciblée et surtout permanente peut être qualifiée d'exceptionnelle eu égard aux expériences faites avec les quatre organisations interrogées (pas seulement elles). Le Netsa Art Village reçoit certes une aide indirecte par l'octroi d'un terrain à bail modique et des

lettres de recommandation officielles¹⁹, mais il n'obtient aucune aide directe. L'École des Sables a réussi depuis sa création une fois seulement à obtenir trois bourses pour parfaire la formation de danseurs sénégalais mais ne reçoit sinon aucune aide de la part de l'État. On peut en général constater que les ministères de la Culture de la République démocratique du Congo (RDC), du Sénégal et de l'Éthiopie sont perçus comme des interlocuteurs plutôt difficiles vu le manque de budget, l'étroitesse du champ d'action et/ou le risque d'une prise d'influence idéologique²⁰.

Dans le cadre de cette étude, le Market Photo Workshop est le seul acteur qui reçoive une aide publique depuis un certain temps, entre autres de la part du National Arts Council, autorité dépendant du ministère de la Culture sud-africain. Auparavant, tous les fonds nécessaires étaient obtenus par une collecte de fonds. Pour une organisation qui travaille aussi bien comme établissement d'intérêt général dans le domaine de la formation/éducation artistique non formelle que dans le domaine de la « photographie », il reste difficile de trouver des donateurs

John Fleetwood, directeur du Market Photo Workshop :
[...] qui seraient d'accord pour payer une formation. Dans le paysage sud-africain des organismes d'aide financière potentiels, les institutions artistiques sont souvent hésitantes à l'égard de la photographie parce qu'elle n'implique pas obligatoirement une production artistique. Et il y a beaucoup d'institutions médiatiques qui examinent de près le Photo Workshop, mais restent toutefois méfiantes car elles ne le considèrent pas comme un véritable support d'expression. Ainsi, nous sommes souvent les laissés pour compte des organismes d'aide potentiels²¹.

Sur cet arrière-plan, les mesures structurelles initiées à la fin des années 1990 par le ministère du Travail sud-africain qui visaient à améliorer les compétences (professionnelles) et qui ont abouti à implémenter un *Sector Education and Training Authority* (SETA)²² semblaient d'abord offrir des options intéressantes pour une organisation telle que le Mar-

ket Photo Workshop. Toutefois la SETA, qui est très fortement axée sur la croissance économique, recèle des ambivalences complexes pour ce qui est du champ de la formation/éducation artistique non formelle. L'absence manifeste d'analyses des besoins axées sur la pratique qui va de pair avec le manque de définitions, en particulier pour les secteurs intermédiaires de l'art et de la culture, s'exprime dans des compartimentages sujets à des changements soudains²³, ainsi que dans des responsabilités ministérielles diffuses²⁴. Pour les organisations non formelles qui doivent se faire accréditer dans le contexte de la SETA, cela ne va pas sans risques.

John Fleetwood : Vers 2003-2004, le Photo Workshop a fortement songé à se faire accréditer par la SETA car il s'agissait d'une initiative très pertinente. Nous aurions pu ainsi candidater pour de nombreux fonds discrétionnaires qui nous garantiraient de pouvoir enseigner la photographie. Cependant, nous nous sommes rapidement rendu compte que les avantages offerts par un éventuel financement étaient moindres au regard des inconvénients liés à un domaine manquant d'organisation et de stabilité [...] Jusqu'en 2010, il n'existait pas de diplôme spécifique en photographie au sein du paysage de la SETA, c'est-à-dire qu'il était possible d'étudier la photographie, mais la formation suivie n'étant pas validée par un diplôme, vos compétences risquaient de ne pas être reconnues par un employeur. Nous avons fait tout notre possible pour que la photographie soit reconnue en 2010. Malheureusement, la SETA, au sein de laquelle les compétences en photographie étaient regroupées, a brusquement été modifiée. Ce changement a constitué une étape majeure car les compétences en photographie ont été identifiées comme faisant partie du Media Information and Communication Technologies Sector, alors que d'autres compétences artistiques ont été intégrées dans le Culture, Arts, Tourism, Hospitality and Sport Sector. La photographie se retrouvait à nouveau à cheval entre ces deux catégories. [...] Dans ce contexte, nous devons trouver des employeurs acceptant de dire qu'ils avaient besoin de photographes

[évalués en fonction de leurs compétences et non de leurs diplômes]. Ainsi, après de nombreuses années de lobbying, nous avons fait profil bas. À qui d'autre pouvions-nous nous adresser ? Nous avons songé au Council of Higher Education, mais le processus d'accréditation y est encore plus structuré et exigeant à plusieurs égards. L'une des conditions imposées par le National Qualification Framework (NQF) est la suivante : les animateurs, formateurs, et évaluateurs doivent disposer d'un diplôme dont le niveau est plus élevé que les cours qu'ils dispensent. [...] En même temps, nous comprenons que le gouvernement sud-africain souhaite continuer à officialiser les domaines du travail et de l'éducation. À plusieurs reprises, la SETA a indiqué que la loi du travail ferait bientôt l'objet de changements draconiens qui écarteraient les personnes ne disposant pas du niveau NQF et des diplômes exigés. Nous continuons donc à rechercher et à étudier les possibilités d'accréditation qui nous permettraient de nous assurer que nos étudiants trouvent une place sur le marché du travail, mais nous critiquons la manière dont ce processus a influencé le Photo Workshop.

En dépit des imprévus, les restructurations prévues par l'État à long terme dans le secteur du travail en Afrique du Sud sont liées à des processus de standardisation et à des critères formalistes. Pour se faire accréditer et mettre en œuvre les conditions qui s'y rapportent en matière de politique éducative, une organisation non formelle telle que le Market Photo Workshop devrait non seulement entretenir une infrastructure importante mais surtout modifier les conditions d'accès jusqu'à présent inclusives pour les étudiants :

John Fleetwood : Ces derniers seraient dans l'obligation d'avoir des connaissances préalables en mathématiques et en anglais, ce qui écarterait de nombreux étudiants que nous accueillons actuellement. [...] Je trouve qu'il est injuste de demander à des personnes d'apprendre une seconde langue à un certain niveau pour qu'elles puissent exercer leur activité dans un environnement où elles n'en auraient pas forcément besoin. [...] [Bien que] l'anglais soit la langue d'enseignement du Photo Workshop, certains réseaux de soutien sont très conscients de

la diversité linguistique et savent qu'il ne s'agit pas tant de devenir excellent en grammaire et de disposer de compétences rédactionnelles, mais davantage d'amener les étudiants à établir une réflexion critique et de leur montrer qu'ils peuvent travailler avec nous sans problème, même si leur anglais n'est pas parfait. [...] La photographie est un langage en soi. Les gens peuvent donc pratiquer cette activité selon leurs propres fonctionnements. [...] Le Photo Workshop a été mis en place de manière consciencieuse pour faire face à ces formes d'exclusion. Il doit donc se pencher sur le problème de l'*intégration* des personnes. [...] Si on souhaite prendre les gens au sérieux, il faut les intégrer. Il faut les prendre au sérieux dès le départ.

L'utilisation ambivalente de fonds publics, comme dans le cas du Market Photo Workshop, permet certes une gestion relativement consistante, étant donné qu'un quart des salaires, le loyer et quelques autres frais courants sont ainsi couverts. Néanmoins elle est liée à des conditions et critères qui manquent de flexibilité et n'ont pas encore été mis à l'épreuve, ce qui peut susciter des cas de conscience pour une organisation dotée de principes éprouvés fondés sur la pratique et l'expérience ainsi que de convictions en matière de politique culturelle et éducative.

Contexte usuel : l'aide financière internationale

Les organisations interrogées réussissent – à l'exception du Netsa Art Village – à assurer leur financement grâce aux fonds provenant d'organismes d'aide internationaux. Le Market Photo Workshop, l'École des Sables et les Studios Kabako sont parvenus à établir des coopérations stables en partie depuis des années avec divers organismes, ce qui se répercute sur la continuité de leur travail et le rend en même temps possible. Étant donné que la collecte de fonds exige des recherches qui absorbent beaucoup de temps et d'énergie, des calculs, l'élaboration de projets, la constitution de dossiers et la rédaction de rapports de financement, la responsabilité de ce ressort administratif est assumée par des personnes qui y sont spécialement affectées. En dépit de différences dans les contextes locaux, les expériences faites

par les organisations se ressemblent, ce qui s'explique surtout par le fait que le cercle des organismes internationaux qui s'engagent sur le continent africain est limité. Mais c'est justement là que réside un problème particulier :

Helmut Vogt, directeur administratif de l'École des Sables : La situation s'est aggravée au cours des dernières années. D'abord, beaucoup d'organismes [d'aide occidentaux] sont eux-mêmes dépendants de l'État ou d'un fonds financier et leur budget a de plus en plus diminué. Par exemple le HIVOS [Humanistisch Instituut voor Ontwikkelingssamenwerking] aux Pays-Bas a vu les subventions qu'il recevait de l'État diminuer de 30% ! Et certaines fondations, comme la Ford Foundation, qui disposent d'un capital social propre, sont allées en bourse. Tout le monde sait ce qui s'est passé ces dernières années. Actuellement Ford a arrêté toute aide à la culture. Donc l'aide diminue. Il n'y a plus beaucoup de donateurs, et ceux qui restent sont naturellement très recherchés.

Virginie Dupray, directrice administrative des Studios Kabako : Je constate dans la réalité que les partenaires de financement se font de plus en plus rares. Depuis trois ans déjà, j'ai remarqué qu'ils s'intéressent de plus en plus à des projets régionaux de certains pays qui semblent être plus stables comme le Kenya, le Sénégal, le Rwanda, etc. Auparavant, le Congo faisait partie des territoires à recevoir des financements, mais plus aujourd'hui. Les partenaires de financement ont le sentiment de devoir investir dans des pays et des territoires plus sûrs. C'est donc de plus en plus difficile.

Un autre problème est l'orientation quasi exclusive sur l'aide fondée sur des projets. D'une part, celle-ci n'est prévue souvent que pour un an, ce qui, pour des organisations telles que le Market Photo Workshop, l'École des Sables et les Studios Kabako, n'est pas toujours optimal. En effet, leur travail dans le domaine de la formation artistique se compose pour l'essentiel d'ateliers séquentiels et/ou d'unités d'enseignement modulaires qui nécessitent une planification à long ou

moyen terme ; en outre, dans le domaine de la production artistique, elles participent à l'organisation d'expositions et de performances, processus qui échappent à des prévisions détaillées ou à des délimitations strictes en matière de temps. D'autre part, dans les grands comme dans les petits projets, apparaissent souvent des postes qui n'avaient pas été intégrés dans les calculs parce qu'ils ne sont pas pris en compte dans les directives des organismes d'aide. Donc, même si des fonds sont accordés à un projet, il reste des incertitudes, ce qui représente un surplus de travail administratif pour les organisations, rend difficile ou empêche la réalisation de projets et peut même indirectement saper des pratiques critiques en matière de politique culturelle.

Molemo Moiloa, chef du projet *The Makweteng Heritage Project* au Market Photo Workshop : Une des difficultés réside en ce qu'une grande partie des dépenses de notre projet est allouée aux déplacements et au logement, car les photographes doivent se rendre de Johannesburg à Potchefstroom, et inversement. Et l'organisation de chaque atelier implique forcément des frais de transport. Alors, si nous devons passer une semaine entière à Potchefstroom avec un groupe de 10 à 13 personnes, cela suppose qu'elles s'y rendent tous les jours pour prendre des photos et qu'elles reviennent pour présenter leurs clichés ici tous les soirs. C'est merveilleux tout ce qu'elles apprennent, c'est très intense, mais cela représente des frais que les organismes d'aide financière ne sont pas prêts à payer. Ils préfèrent payer pour le résultat imprimé ou pour les photographies, pour quelque chose sur lequel ils peuvent mettre leur logo, mais pas pour les déplacements ni la nourriture. [...] L'autre difficulté que nous avons rencontrée était la suivante : nous avons tout fait pour utiliser les ressources de la collectivité. Ainsi, lorsque nous avons imprimé les flyers, nous l'avons fait à cet endroit. De même pour les posters. Il aurait été bien plus facile de le faire au sein de l'atelier Photo Workshop, mais nous avons choisi de nous rendre là-bas. Notre travail consiste également à soutenir les industries locales situées en périphérie du centre de Johannesburg [...], mais ça génère des coûts bien plus élevés.

C'est pourquoi des aides de plusieurs années qui ne sont pas axées exclusivement sur des projets sont considérées à bien des égards comme un facteur indispensable de stabilité par les organisations interrogées. Outre que ces fonds couvrent une partie des frais courants, les organisations peuvent ainsi davantage déterminer leurs processus de travail par elles-mêmes. Des aides de ce genre ne sont accordées que par quelques rares organismes internationaux. Leur maintien ne représente donc pas seulement le résultat d'un travail de coopération intense sur plusieurs années, mais peut être tout à fait considéré comme un « label de qualité » pour la réputation d'une organisation considérée digne d'être subventionnée au niveau de l'aide internationale. Ce dernier élément est ambivalent dans la mesure où il re/crée des structures qui ne sont pas également accessibles à tous les acteurs culturels.

Dans cette optique, une organisation telle que le Netsa Art Village représente pour ainsi dire le « pôle opposé » dans le contexte de l'aide internationale : il ne reçoit aucune aide permanente de la part d'organismes donateurs et est en train de se positionner aussi bien dans le domaine de l'art que dans le domaine de l'éducation artistique. Au sein d'un collectif d'artistes relativement vaste, il faut donc tenir compte d'une très grande variété d'intérêts et de points de vue, d'expériences et de contacts individuels. Cela peut favoriser la création de conditions solides pour l'obtention de fonds. Cependant il faut pour cela acquérir des connaissances en matière d'organisation afin de développer des structures et procédés propres, d'élaborer et de réaliser des projets ainsi que d'assurer le bon fonctionnement de l'organisation. Les aides qui tiennent compte de ces phases de développement sont donc considérées comme extrêmement utiles.

Helen Zeru, membre du Netsa Art Village : Nous sommes tous des artistes et n'avons que peu d'expérience dans des domaines tels que l'économie, le financement ou la gestion. En 2010, le Goethe-Institut d'Addis a ainsi organisé l'atelier Artists Can Build Their Own Space [les artistes peuvent créer leur propre espace] avec William Wells [directeur de la Townhouse Gallery du Caire]. Il a duré une

semaine et nous a vraiment beaucoup aidés parce qu'il montrait comment assurer la gestion de l'organisation²⁵.

Stratégies de financement

Vu les difficultés à obtenir des aides, le Market Photo Workshop, l'École des Sables et les Studios Kabako ont développé différentes stratégies de financement ou disposent de plusieurs piliers de financement qui, en cas d'absence de subventions, leur permettent de poursuivre leur travail. Toutefois la proportion de subventions et de recettes supplémentaires qui en résulte varie beaucoup d'une organisation à l'autre.

Le Market Photo Workshop couvre un quart de ses frais fixes avec des aides de l'État, le reste des frais étant assuré par des collectes de fonds. Les droits payés par les étudiants pour les cours constituent une source de revenus importante, qui est toutefois redistribuée sous forme de bourses. Un maintien de cette pratique, qui repose sur le principe inclusif visant à permettre à toute personne intéressée de faire une formation dans le domaine de la photographie, est lié à l'obtention d'aides financières. Quand une organisation perçoit une aide publique, l'élaboration de stratégies de financement sur plusieurs années ou la constitution de réserves est particulièrement difficile étant donné que les recettes excédentaires devraient être reversées en fin d'année²⁶.

L'École des Sables doit assurer la plus grande partie de son budget par une collecte de fonds puisqu'elle ne dispose pas de moyens propres. D'autres recettes proviennent des tournées entreprises par les compagnies de danse de l'école. Des ateliers auxquels participent des Occidentaux finançant eux-mêmes les cours et le séjour constituent certes une source de revenus régulière mais insuffisante. La location des locaux pour des conférences ou des séminaires incluant le logis et le couvert ne peut se faire que durant les périodes où il n'y a pas d'ateliers. Dans les bonnes années, il est possible de constituer des réserves avec les aides à long terme²⁷.

Les Studios Kabako se financent presque totalement eux-

mêmes par les recettes provenant des tournées et des co-productions artistiques. Pour le travail de cette organisation, cela représente une grande indépendance sur le plan économique, de la conception et des contenus, ce qui explique que la demande de fonds ne se fait en partie qu'à condition de préserver cette autonomie dans la mesure du possible²⁸. Mais cela signifie aussi que la charge financière principale repose jusqu'à présent surtout sur les épaules d'une personne. D'autres recettes proviennent des financements de projets ainsi que des aides sur plusieurs années axées sur l'élaboration de projets. On essaie aussi d'intéresser des sponsors locaux, mais cette entreprise reste cependant très difficile en RDC²⁹.

Le Netsa Art Village est en train d'étudier des stratégies de financement, même si jusqu'à présent cet aspect n'est pas prioritaire. Les recettes découlant de la vente d'ouvrages artistiques réalisés par les membres de l'organisation, qui perçoit un pourcentage fixe, ne représentent qu'une source de revenus plutôt symbolique³⁰.

L'aide inter/nationale : ambivalences, potentiels, alternatives

L'aide inter/nationale à la culture dans les contextes africains est rarement discutée du point de vue des organisations aidées, bien que leurs expériences variées – aussi bien pour les autres acteurs culturels que pour les organismes donateurs – soient une base indispensable pour éclairer les politiques d'aide et relever leurs points forts comme leurs points faibles, pour attirer l'attention sur des domaines problématiques intéressant la pratique et réfléchir à des stratégies d'aide alternatives. Trois des organisations interrogées ont coopéré, au cours de leur travail, avec les organismes d'aide les plus divers et se sont familiarisées avec différents cadres, programmes et formes d'aide. Nous avons eu ainsi l'occasion particulière de procéder à des observations comparatives qui seront utilisées dans ce qui suit de façon constructive, sous la forme d'une table ronde virtuelle.

Ce « condensé dialogique » de différentes expertises peut

paraître peu orthodoxe. Il n'est pas censé non plus simuler un entretien ou même une discussion. Il est plutôt censé rendre accessible un savoir expérientiel qui jusqu'à présent se rattachait à certains lieux, certaines personnes et certaines organisations. La création d'un espace/temps commun, dans lequel se rencontrent des positions, points de vue et perspectives s'y rapportant, doit être comprise comme une tentative de surmonter les distances du monde réel et comme une intervention eu égard à la politique de représentation de la présente étude ; c'est dans ce contexte qu'il nous a été possible à nous, « voyageurs de la recherche » occidentaux – contrairement aux véritables experts –, de recueillir les différentes expertises. Même s'il n'est pas simple de sortir de ce rôle, on peut toujours se retirer et laisser l'analyse aux soins des acteurs locaux³¹.

Table ronde

Virginie Dupray, directrice administrative des Studios Kabako ; John Fleetwood, directeur du Market Photo Workshop ; Helmut Vogt, directeur administratif de l'École des Sables.

Virginie Dupray : Un financement vise généralement à soutenir des projets. Mais il est éreintant de déposer sa demande tous les ans pour recevoir finalement comme réponse : c'est la quatrième fois que vous faites une demande, nous allons désormais devoir étudier un autre dossier. D'autre part, il est très difficile de faire face aux dépenses courantes (salaires, loyer, internet, factures d'eau et d'électricité), ce qui est assez paradoxal dans la mesure où ils insistent pour que nous créions des structures mais sans jamais les financer. Mais cela dépend aussi des organismes d'aide financière, car chacun d'entre eux a sa propre expertise, sa propre sensibilité et ses domaines d'intervention spécifiques. Récemment, un appel à candidature a été fait au Congo, mais sur la « biodiversité » et le « patrimoine culturel ». Nous n'en faisons pas partie. [...] L'année dernière, j'ai fait des demandes assez laborieuses pour obtenir un soutien davantage axé sur le long terme. La plupart d'entre elles ont été acceptées. [...] Mais tous ces processus de candidature

deviennent de plus en plus complexes en termes de demandes techniques et administratives, de budgets provisionnels, de risques, etc. [...] Avant, on vous attribuait une somme d'argent définie, et vous aviez une certaine liberté dans la manière de la dépenser. Mais aujourd'hui, il faut planifier bien plus à l'avance et de manière très détaillée la manière dont on prévoit de dépenser l'argent, et ce, dans un contexte local où les prix sont très fluctuants et où 80% des activités sont informelles. Si on s'écarte de cette pratique, cela peut être problématique. Si on organise un atelier, il faut connaître longtemps à l'avance jusqu'aux noms de tous les participants potentiels, indiquer d'où ils viennent, les différents prix, etc. ! [...] Aujourd'hui, nous avons réussi à établir des relations plus personnelles avec les personnes compétentes dans les fondations et institutions, elles nous connaissent et nous font confiance. Mais ce ne sont pas elles qui prennent les décisions. Elles doivent être capables de défendre leurs initiatives et d'expliquer à leurs propres organismes d'aide financière à quoi est destiné l'argent. C'est la raison pour laquelle elles ont besoin de davantage d'informations de notre part, et j'ai la sensation qu'elles subissent une pression plus importante. [...]

D'autre part, les dossiers de candidature sont parfois si complexes à constituer qu'une nouvelle pratique commerciale a vu le jour : il est possible de payer un expert de 2 000 à 4 000 euros pour qu'il rédige la candidature. Mais si vous n'êtes pas en mesure de rédiger votre candidature, serez-vous capable de mener le projet en suivant les dispositions requises ? En fait, ce mode de fonctionnement n'améliore pas particulièrement la situation.

Helmut Vogt : On ne peut pas être à la fois une école et percevoir de l'argent, surtout pas quand le groupe cible se compose de danseurs africains qui ne peuvent pas payer leur formation eux-mêmes. [...] Il y a des partenaires fiables, mais il y a aussi une énorme demande. Au début, la fondation Prinz Claus Fund par exemple nous a aidés longtemps pour des projets, mais à un moment elle nous

a demandé de faire un plan pour trois ans et de présenter les projets que nous aimerions réaliser au cours de cette période. [...] Nous savions alors, du moins pour la période de trois ans, que nous aurions un budget sûr, et c'est naturellement rassurant. [...] Mais les demandes de subventions représentent un travail fou ! Il faut dépenser une énergie incroyable pour garantir les finances, pour assurer la survie d'une organisation comme la nôtre qui a sa raison d'être et dont les gens ont besoin. L'Afrique n'est pas un pays mais un continent avec beaucoup de besoins du côté des danseurs. En fait il faudrait obtenir des fonds de quelque côté que ce soit afin de travailler avec une certaine sécurité et de pouvoir poursuivre ses tâches et ses objectifs de façon optimale. Mais actuellement ce n'est pas le cas.

John Fleetwood : Les organismes d'aide financière accordent habituellement des fonds pour une durée d'un an sans se soucier de la durabilité. Le problème, c'est que si un étudiant du Foundation Course intègre le Photo Workshop, nous devons pouvoir garantir qu'il ou elle peut finir l'Advanced Programme in Photography ou le Photojournalism & Documentary Photography Programme. Et pour ce faire, nous devons nous assurer d'avoir l'argent nécessaire pour garantir deux ou trois années de revenus – ce dont nous ne sommes pas capables. Notre système comptable ne le permet pas non plus. Les organismes d'aide financière doivent ainsi comprendre à tout prix qu'ils ne peuvent pas investir de l'argent pour un projet sans réfléchir à son avenir. [...] Nous sommes très satisfaits de l'aide octroyée par des organismes tels que Getty Images, qui nous soutient depuis près de 10 ans aujourd'hui, ainsi que de l'Open Society Foundation, qui nous apporte son soutien depuis cinq ans. Le fonds de réserve qu'ils nous ont accordé nous apporte une stabilité exceptionnelle. C'est une stratégie qui me semble intéressante, sur laquelle les organismes d'aide financière devraient se pencher : l'idée de créer un fonds de réserve continu dont 10% sont consacrés à des dépenses futures nous permettant, en tant qu'établissement de formation, de faire face aux événements imprévus. [...] Nous en avons eu un très bon exemple avec le National Arts Council (NAC), grâce auquel nous avons reçu de l'ar-

gent pendant plusieurs années. Ce processus semblait très stable jusqu'à ce que la politique de financement du NAC soit modifiée du jour au lendemain et vienne bouleverser notre planification à un stade très tardif. Nous avons à nouveau réalisé à quel point le Photo Workshop était instable. En fait, nous avons toujours su que nous étions une structure fragile en tant qu'école de photographie agissant dans une économie mondiale en développement assez clairement définie. Mais cela implique également le transfert immédiat du risque sur nos étudiants : les étudiants doivent payer l'équivalent de tous les fonds que nous ne réussissons pas à lever, ce qui est plutôt difficile. [...] Nous avons réussi à faire face à cette situation compliquée, mais uniquement grâce au fonds de réserve alloué par nos principaux financeurs. Autre aspect important : les organismes d'aide financière ne devraient pas négocier les fonds de gestion de projet. C'est là l'origine du problème. Les organisations ne disposent pas des capacités adéquates en gestion de projet et doivent ainsi soit entreprendre davantage de projets, soit travailler avec un groupe d'employés très réduit, ce qui est impossible. C'est ainsi que les organismes voient les choses : ils aiment s'engager sur des projets avec nous, mais pour tout ce qui concerne la formation qui a lieu au préalable, nous devons trouver nous-même un autre financement. C'est la critique que j'adresserais au Goethe-Institut et à l'Institut français, parce que souvent, les institutions européennes aiment collaborer avec des photographes établis. Il s'agit d'un élément extrêmement important pour le développement professionnel des photographes, mais il faut comprendre comment ils ont réussi à s'établir. Ainsi, ce que nous exigeons en termes de budget de projet est une contribution à hauteur de 90% pour la gestion de projet et de 10% pour la formation.

Helmut Vogt : Ce serait vraiment important qu'il y ait beaucoup plus de donateurs prévoyant une aide structurelle ! Et aussi que les procédures de demande soient moins compliquées. C'est clair, une fois que l'on a établi toutes les statistiques et que l'on a fait une liste de tout ce qu'on a réalisé, ça aide pour de nouvelles rencontres et de nouvelles demandes. C'est bien sûr compréhensible

de la part des donateurs, mais on aimerait bien que des organisations qui travaillent depuis longtemps soient contrôlées d'après leurs bilans, leurs résultats et leurs plans et qu'on leur dise après, maintenant on va vous soutenir. Et encore une chose très importante : pas seulement pour une période relativement courte mais... disons... au moins pour cinq ans afin de pouvoir planifier à long terme et d'avoir une certaine réserve, et afin que l'on sache, bon maintenant j'ai assez d'argent pour cette période, je peux compter là-dessus et je n'ai pas besoin de refaire chaque année une demande. Ce serait vraiment un facteur très important. [...]

Une telle stabilité a de vastes prolongements, car on voit dans la pratique ce qui est vraiment nécessaire. Par exemple, avec l'aide de la fondation néerlandaise DOEN Foundation, nous avons réalisé une idée qui permet aux danseurs africains de financer eux-mêmes de petits projets. Même si nous avons nous-mêmes toujours besoin d'argent, il faut voir aussi la situation des danseurs qui n'ont pas la possibilité de s'adresser à un tel organisme. C'est pourquoi nous avons voulu tenter quelque chose dans ce domaine. Contrairement à ces organismes, nous avons l'avantage d'avoir travaillé tout le temps avec beaucoup d'artistes et de compagnies et de les connaître. [...] Maintenant nous organisons tous les ans un concours et les danseurs peuvent proposer un projet : nous donnons jusqu'à 2 000 euros pour une chorégraphie, jusqu'à 3 000 euros pour créer une structure de studio et un emploi avec des moyens simples – pour eux-mêmes mais aussi pour organiser des ateliers et gagner eux-mêmes

de l'argent, ce qui est une condition importante pour que ça continue ailleurs [...] C'est beaucoup de travail, nous recevons entre trente et quarante demandes venant de tout le continent. Il faut lire les dossiers, il faut soi-même essayer de recueillir des informations pour avoir une certaine sécurité. [...] Mais ça fonctionne bien et nous sommes très heureux de pouvoir ainsi donner une aide tout à fait concrète.

John Fleetwood : Il est très important que les institutions culturelles européennes et sud-africaines réfléchissent

à la question du financement et aux différents problèmes qu'elle soulève pour les organisations financées, car il s'agit d'un processus très incertain. Nous participons actuellement à un grand débat car le National Arts Council a redéfini ses priorités, qui sont désormais axées sur des organismes situés en zone plus rurale et périphérique. D'un côté, je comprends cette décision car cette évolution est importante. Mais de l'autre, certaines organisations existant déjà, telles que le Photo Workshop, dépendent en grande partie des systèmes de financement. Nous ne savons pas ce qui va se passer dans les zones rurales à l'avenir, et bien sûr, ces projets revêtent un caractère « expérimental ». Il n'y a rien de mal à vouloir « expérimenter et investir », mais je pense que l'on insiste actuellement beaucoup trop sur les projets « expérimentaux », et tout ce qui est investi pour ces derniers ne profite pas à d'autres. Cela permettra peut-être de mettre en place des organisations rurales, marginalisées et périphériques quelque temps, mais pour parvenir à un réel développement des capacités, il faut compter dix ans. Et au cours de ces dix ans, vous risquez de perdre toutes les organisations qui étaient à peu près stables jusque-là parce que l'argent qui les finançait a été investi ailleurs. [...] À mon avis, placer de l'argent dans une organisation existante qui a déjà une feuille de route, une bonne réputation, qui fait du bon travail et connaît très bien la relation entre la périphérie et le centre est un bon investissement. C'est donc une période difficile pour nous. C'est une lutte incessante. [...] Mais nous ne pouvons pas nous permettre d'augmenter trop les dépenses destinées aux étudiants, car cela irait à l'encontre de nos valeurs.

Marqueur 2 : auto-positionnements

Le travail des organisations que nous avons interrogées a lieu dans divers espaces connectés entre eux. Les auto-positionnements culturels générés par des activités interférant dans des localités du monde réel avec des processus interactifs de création d'espace montrent clairement et de manière particulière cette pluri-dimensionnalité. Cet « espace » ne peut donc pas être considéré comme « donné » mais il est produit à travers des connexions sociales, des pratiques

culturelles et des relations interpersonnelles et est sans cesse redéfini. Un tel « relationnel en mouvement » fournit des points de référence aussi fondamentaux que spécifiques pour l'aménagement conceptionnel et pratique du champ de la formation/éducation et de la professionnalisation artistique non formelle. Nous allons maintenant examiner ces derniers plus en détail dans le contexte de l'environnement local.

Ancrages dans l'environnement local

Pour toutes les organisations interrogées, le contexte local dans lequel elles travaillent est d'une importance primordiale. C'est lui qui constitue la base concrète sur laquelle se font les rencontres et les négociations, l'établissement de contacts de proximité et l'arrangement d'opportunités pour la formation/éducation artistique. Le Market Photo Workshop, les Studios Kabako et le Netsa Art Village sont trois acteurs culturels opérant dans des environnements urbains toutefois difficilement comparables. Alors que Johannesburg est la plus grande agglomération du sud de l'Afrique et est considérée à l'intérieur comme à l'extérieur du continent africain comme un centre culturel important, Addis Abeba, en tant que capitale, joue un rôle important plutôt dans le contexte national. Kisangani, de son côté, en tant que capitale de province, est généralement considérée en RDC comme étant à la « périphérie » culturelle.

Le choix du site

Le choix du site joue un rôle très important dans l'image de l'organisation. Ce choix est souvent étroitement lié à l'histoire de la fondation de l'organisation et fait référence à des intentions et positionnements politico-culturels intrinsèques. Que le Market Photo Workshop ait établi son champ d'action à Johannesburg était dû pour une large part à l'existence d'une institution exceptionnelle créée pendant l'apartheid – le Market Theatre, fondé en 1976.

« Le *Market Theatre*, auquel le *Workshop* est intimement lié, a vu le jour alors que le régime de l'apartheid était à son apogée. [...] Lorsque le *Workshop* a débuté à la fin des années 1980, il était logique qu'il soit sous l'égide du

Market Theatre, qui avait bâti sa réputation internationale sur son travail et sa position vis-à-vis de l'apartheid. Cette égide a conféré une structure administrative au *Workshop*, et lui a permis de gagner l'estime des organismes d'aide financière internationaux. Le *Workshop* a été fondé et financé selon le principe idéal visant à rendre accessible la littérature visuelle (visual literacy) ainsi que la photographie à des personnes de toutes origines, et en particulier à celles que l'apartheid a empêché d'acquérir ces compétences. Il a constitué un projet unique en son genre dans l'apartheid sud-africain. [...] Si le *Workshop* a connu un tel succès, c'est en grande partie grâce à la compétence professionnelle et à l'idéalisme des personnes qui l'ont mis en place et y ont enseigné. [...] Avoir généré, et même influencé cet engagement et le *Workshop* lui-même, a constitué un état d'esprit ou un principe moral non exprimé, vague et pourtant identifiable [...] qui est né de la lutte contre l'apartheid³². »

En revanche, le choix du site des Studios Kabako peut être vu comme un élément quasi contrapuntique. Le retour à la « périphérie » peut être compris d'un côté comme un acte voulu de décentralisation, comme la valorisation d'une localité située à l'écart de Kinshasa. Cette nouvelle définition de Kisangani en tant qu'*espace des possibles* provoque dans le contexte congolais une rupture sensible du « sens de direction » habituel s'exprimant dans la devise : « Il faut s'installer à Kinshasa pour réussir. Et une fois que l'on est à Kinshasa, on a l'impression qu'il faut aller en Europe pour réussir³³. » Cependant, ce choix est aussi révélateur d'une aspiration à créer un lieu ex-centrique d'expérience et de pouvoir³⁴, habitable et agréable à vivre, dont la présence matérialisée revêt par conséquent une signification particulière.

Faustin Linyekula, directeur artistique des Studios Kabako : Lorsque je suis revenu dans ce pays en 2001, il était clair que je ne pourrais pas fonder une société pour développer mon propre travail artistique, point final. [...] Il fallait que je crée un espace. Tout d'abord, un espace qui me permettrait de rencontrer d'autres personnes et de partager avec elles ce que j'avais appris, tout ce

que j'avais fait jusqu'à ce jour. Un espace dans lequel je pourrais chercher des réponses, tant d'un point de vue artistique qu'esthétique, mais également un endroit où d'autres personnes auraient la possibilité de travailler. [...]

Le nom « studios » au pluriel a véritablement vu le jour lorsque je me suis posé la question suivante : Quels sont ces espaces que j'aimerais ouvrir ? Je considère le travail, y compris le travail créatif, comme un moyen d'ouvrir de nouveaux espaces et de les occuper. Naturellement, en tant que danseur, je m'intéresse à l'espace physique d'une représentation, mais je crois aussi que l'espace dans lequel une représentation devrait avoir lieu en fin de compte est celui du corps, de l'esprit et du cœur de chacun. C'est donc immédiatement devenu une métaphore pour toutes ces possibilités d'espaces que nous pourrions créer. [...] Même en étant dans ce pays où tout s'écroule, nous pouvons affirmer qu'il est possible d'y vivre, d'*imaginer* faire des choses et de les réaliser *à partir* d'ici. [...]

En arrivant à Kisangani en 2006, le concept clé consistant à considérer le projet comme des « espaces » ou des « espaces mentaux » n'avait pas changé, mais nous avions besoin d'un espace concret pour accueillir ces espaces mentaux. [...] Avoir un impact à l'échelle d'une ville soulève des questions qui concernent le travail lui-même : comment m'adresser aux habitants de la ville ? Comment créer un sentiment d'identification avec les personnes qui m'entourent ? C'est de cette manière que l'on commence à avoir un impact. En se disant : je ne veux pas être seul. Cela implique de créer une forme d'espace qui doit faire partie *physiquement* de l'espace de la ville, une infrastructure permettant de rencontrer d'autres artistes, ou des personnes désireuses de devenir des artistes, dans lequel le dialogue et les échanges deviennent possibles. [...] Pour moi, il ne s'agit pas d'une sorte de recherche esthétique. L'esthétisme n'a de sens que s'il devient un moyen de découvrir comment gérer la relation que l'on a avec soi-même. Sinon c'est juste un moyen comme un autre d'exister en tant que citoyen. [...] J'ai nommé Studios Kabako le laboratoire dans lequel nous pouvons réinventer d'autres moyens d'exister, d'être ensemble et de partager les responsabilités.

Le choix du site du Netsa Art Village s'explique par le fait que les membres du collectif ont tous leur vie centrée sur Addis Abeba et par l'idée d'une organisation visant à créer un réseau parmi les artistes. Dans cette optique, la capitale offre par son infrastructure culturelle des conditions bien meilleures que d'autres villes d'Éthiopie. Même si ce choix est dû à l'origine aux efforts de Konjit Seyoum, dont l'Asni Gallery se trouvait déjà dans le parc et représentait pour beaucoup de jeunes artistes un lieu de rencontre et d'inspiration, le site connaît, grâce au travail et aux réflexions du collectif, des agrandissements aussi bien conceptionnels que pratiques.

Henok Getachew, coordinateur du Netsa Art Village :
Netsa veut dire « libre ». Mais c'est même plus que juste conserver un espace libre. Chaque fois que l'on parle d'« espace libre », cela veut dire qu'il existe des personnes qui créent cet espace libre *ensemble*. Tout le monde n'a pas la même attitude vis-à-vis de l'art ou la même interprétation. Mais je pense que la liberté naît d'un état d'esprit, de l'intérieur, même si votre environnement n'est pas libre. [...] Après que Konjit, propriétaire de l'Asni Gallery, nous a réunis, nous nous sommes exclamés : Continuons ! Nous voulions tout simplement faire cette expérience et inciter tous les artistes à échanger. [...] À la fin, nous avons fondé le Netsa Art Village à onze. [...] Dans cet espace, on trouve de nombreuses sculptures et des réalisations artistiques. Cela ressemble à un musée vivant. Enfin, c'est *notre* interprétation du « musée » : il a un passé et un présent, il est interactif. Les artistes se sont mis à y expérimenter des choses nouvelles : le travail avec des enfants, des méthodes d'apprentissage et d'enseignement. Les gens savent qui nous sommes et voient notre manière de faire de l'art lorsqu'ils viennent ici. Je pense que nous sommes tous d'accord là-dessus. Pour moi, c'est la partie la plus intéressante et la plus importante de Netsa³⁵.

L'École des Sables est la seule des organisations interrogées qui travaille à la campagne, dans un village de pêcheurs sur la Petite-Côte, à environ soixante kilomètres de Dakar. Le

choix de ce site a une histoire mouvementée qui remonte jusqu'au début des années 1980 et est lié à la fermeture du centre de danse Mudra Afrique³⁶, qui était situé à Dakar et dirigé par Germaine Acogny.

Helmut Vogt, directeur administratif de l'École des Sables : La fermeture de Mudra Afrique a été un choc terrible ! Nous voulions essayer de recréer une structure semblable. En Casamance nous connaissions un petit village au milieu de la forêt appelé Fanghoumé. C'est là que nous avons continué en plus petit. Entre 1984 et 1990, nous avons organisé chaque année un grand atelier de quatre semaines pour 30 à 40 danseurs semi-professionnels qui venaient du monde entier. Mais malheureusement il y a eu un conflit armé avec beaucoup de morts et nous avons dû chercher un autre endroit. [...] Jusqu'au milieu des années 1990 nous avons cherché en même temps en France, mais à un certain moment nous avons compris que ce ne serait possible qu'au Sénégal. [...] Nous sommes arrivés à Toubab Dialaw par l'intermédiaire d'un artiste haïtien qui y vit et y travaille depuis des dizaines d'années, et nous avons continué les ateliers dans des conditions très modestes. Le mieux était de rester ici, car ce lieu est tout simplement merveilleux. [...] Mais aussi, comme dirait Germaine, parce que la danse africaine a un lien très fort avec la nature et les éléments. Et nous voulions être le plus proche possible de cette énergie. [...] Nous constatons souvent que ce lieu a une énergie particulière, un lieu où les hommes qui sont prêts à s'ouvrir absorbent cette énergie qui les inspire.

Processus de création d'espace

Pour toutes les organisations questionnées, l'aspect de la création d'espaces représente une base essentielle pour l'orientation de leur travail. L'importance énorme qui s'attache à la création d'espaces libres artistiques, culturels, sociaux, intellectuels et professionnels révèle non seulement la complexité de conditions cadres limitées et restrictives, mais aussi une volonté sociétale d'offrir des possibilités de s'orienter et d'agir dans le contexte des différents champs locaux de travail et d'action. Cette volonté prend sa source

dans le principe d'interrelationnalité qui respecte aussi bien que le suppose une interaction entre les lieux, les hommes, les expériences et les relations. Les conditions situatives des organisations interrogées sont donc caractérisées tant par l'intégration de l'environnement local que l'intégration *dans* l'environnement local, qui, en tant qu'aspects s'influençant mutuellement, se reflètent dans le travail concret et le définissent. La réunion de ces deux aspects aurait nécessité des recherches d'une plus grande ampleur, travail qui n'était pas réalisable dans le cadre de la présente étude. Les propos qui suivent se rapportent à une étude plus approfondie du premier aspect³⁷.

L'intégration de l'environnement local est caractérisée par les formes et les processus les plus divers de l'entrée-en-relation et/ou de l'être-en-relation³⁸ d'une organisation avec son environnement. Un aspect essentiel et – ce qui est typique – fréquemment occulté de cette intégration, c'est que ce sont des acteurs culturels qui font office de patrons. L'« impact économique » diffère peut-être d'un lieu à l'autre mais, comme c'est le cas au Market Photo Workshop, à l'École des Sables et aux Studios Kabako, il assure partiellement ou entièrement la subsistance de diverses personnes ayant différentes compétences et connaissances. Les organisations questionnées n'ont pas recours au bénévolat, qui serait impensable surtout au Sénégal et au Congo – « Le bénévolat, c'est quelque chose pour les Occidentaux. Ici les gens doivent manger³⁹ ! » –, mais essaient d'établir des modes d'occupation compatibles avec leurs moyens financiers limités.

Le travail de formation/éducation et de professionnalisation artistique lui-même représente un autre facteur essentiel dans le contexte des organisations interrogées. Le Market Photo Workshop, l'École des Sables et les Studios Kabako ont ouvert des approches totalement nouvelles et uniques en tant que lieux de formation et de rencontre au sein des localités où ils sont situés. Il ne s'agit pas seulement de la création pour certaines personnes de possibilités de se préparer à une carrière artistique ou de la faire, mais aussi d'effets

« éducatifs » ayant des répercussions à long terme.

Helmut Vogt, directeur administratif de l'École des Sables : Il y a deux ans, dans le cadre d'un projet concret, nous avons commencé à nous concentrer sur les femmes. Après plusieurs démarches de sélection et un an et demi d'ateliers réguliers, nous avons créé une compagnie de femmes. Sur les neuf danseuses qui composent actuellement cette compagnie, cinq sont originaires de notre petit village de pêche Toubab Dialaw ! [...] Nous venons de réaliser la première chorégraphie. Les danseuses elles-mêmes y ont beaucoup participé, c'est-à-dire que ça concerne aussi beaucoup leur propre vie, leur passé, etc. C'est un processus inhabituel ici : parler de soi, faire un retour sur soi-même, faire resurgir des choses qu'on avait enfouies... ça déclenche naturellement bien des réactions.

Eddy Mbalanga Ebuda, coordinateur administratif des Studios Kabako : Les gens ici, tout autour, savent qu'il y a souvent des visiteurs qui viennent, des artistes. Et du coup, quand il y a de la musique, ils se disent : tiens ! Qu'est-ce qu'il se passe, et ils viennent, curieux, pour voir. [...] Dans la ville, on parle beaucoup des Studios Kabako. Depuis un moment on commençait à faire des voyages en Afrique du Sud, en Europe, aux États-Unis – c'était un peu rare de voir des gens quitter Kisangani grâce à leur boulot d'artiste. Ça fait parler les gens. C'est un point fort. On se dit : tiens ! En étant musicien, je peux vivre de ce métier, il suffit de trouver une bonne structure qui peut m'encadrer. [...] On est en train de grandir, mais comme les Studios Kabako sont presque les seuls, c'est beaucoup de charge, en fait. On ne peut pas aider tous ces jeunes talents. J'aimerais qu'il y ait ici deux ou trois structures comme les Studios Kabako, parce que ça aiderait beaucoup les jeunes. Ça va vraiment beaucoup aider la ville et ça va aider les jeunes à s'épanouir et à évoluer dans leur travail.

Le travail du Market Photo Workshop intensifie encore ce facteur d'intégration, particulièrement dans le contexte des projets de proximité conçus et réalisés depuis de nombreuses

années. Ces projets participatifs et interactifs conçus à court et long terme soulèvent des problèmes difficiles d'une grande actualité sociale, ils ont lieu généralement dans et avec des communautés marginalisées et associent le travail de formation à un travail d'éducation culturelle, historico-politique et de représentation. L'« image agrandie et plus complète », qui ressort ainsi de la société sud-africaine, révèle les dissonances d'une situation actuellement tendue. Mais en même temps on voit apparaître – pour toutes les personnes concernées et sous diverses formes – des possibilités concrètes de participation, de débat et d'intervention.

John Fleetwood, directeur du Market Photo Workshop :
Nous avons pris très rapidement conscience que ces projets [de proximité] pouvaient être mieux utilisés pour aborder la littérature visuelle, et les aspects détaillés du changement social. [...] La photographie constitue un excellent moyen d'amener les gens à réfléchir très précisément à l'endroit où ils se trouvent. Il existe une mine inépuisable d'informations qui entoure les gens et que l'on peut facilement exploiter pour leur faire prendre conscience de leur propre savoir et de la façon dont ils peuvent l'utiliser. [...] C'est la banalité d'une photo de la vie de tous les jours que les gens perçoivent et à travers laquelle ils communiquent. Mais ce qui est caché, au-delà de l'ordinaire, recèle bien d'autres choses et la photographie permet de les dévoiler. Si vous trouvez le bon animateur de projet, vous pouvez vraiment analyser les questions d'identité, mais également la manière dont les membres d'une communauté plus large n'ont pas d'appartenance, dont ils sont clairement définis en termes de connotation sociale et comment ils peuvent rapidement être exclus.

En outre, comme le montre le travail des Studios Kabako, l'intégration de l'environnement local est fortement stimulée par des activités artistiques ponctuelles, par exemple des concerts et des performances pour lesquels toute la ville sert aussi bien de scène que d'espace d'échanges et d'entrée-en-contact, l'intégration de lieux « à l'écart » prenant dans ce contexte une signification particulière. Les tentatives de provoquer sciemment les politiques locales suscitent des dis-

cussions sur l'interprétation d'une identité locale à laquelle il faut toujours travailler dans le sens d'un processus collectif plurivocal inachevé. Ce processus s'accompagne de contre-ébauches topographiques radicales abolissant les représentations du « centre » et de la « périphérie » et envisageant un nouveau type de relation entre personnes et quartiers divers. L'organisation travaille avec l'architecte Bärbel Müller de Vienne à la création de trois sites culturels⁴⁰. Ceux-ci font partie d'un projet de longue durée visant à « acuponcter » Kisangani de façon à faire passer des énergies/idées créatrices entre des lieux décentralisés et à relier la ville à elle-même.

Faustin Linyekula : L'« ouverture d'espaces » n'est pas un processus statique. Il ne s'agit pas d'appartenir à un quartier particulier, ni de savoir ce qu'il se passe entre ces murs uniquement. Il s'agit de la manière dont ce processus se développe ici et là, et dont il commence à circuler. [...] Il s'agit en fait de relier différents éléments, car ils ont tous la même importance. [...] Ce n'est donc plus l'emplacement géographique en tant que tel qui devient un domaine de recherche, mais les points de jonction que nous créons entre ces espaces. Et pour ne pas dire : ce qui m'intéresse est d'occuper tel espace. Non, ça n'est pas ça ! Ce qui m'intéresse est d'occuper cet espace en lien avec cet autre espace.

Les formes et processus variés et corrélatifs liés à l'intégration de l'environnement local se fondent chez toutes les organisations interrogées sur des politiques d'estime et impliquent engagement, responsabilité et responsabilisation. À cela s'ajoute une conception du travail créatif (et éducatif) qui ne conçoit pas celui-ci dans un sens restrictif de « fin justifiant les moyens » visant à envoyer des messages politiques. Les efforts entrepris consistent plutôt à créer des espaces de réflexion d'importance locale pour des thèmes et des sensibilités, pour des histoires passées et des histoires présentes et pour des possibilités d'articulation et d'échanges. Dans ce qui suit, nous allons éclairer ponctuellement quelle signification peut en découler pour les aménagements spécifiques du champ de la formation/éducation

et de la professionnalisation artistique non formelle et voir quels « espaces interstitiels » relatifs à la pratique peuvent alors apparaître.

Art et Éducation : points forts, orientations, liens

Les activités de toutes les organisations interrogées révèlent des liens pluridimensionnels entre formation artistique, éducation culturelle et travail artistique. Dans tous les cas, plusieurs groupes de destinataires sont visés et intégrés à la fois, ce qui fait ressortir de façon particulière les espaces interstitiels aussi bien de la « non-formalité » que de l'« Art Education ». Comme le montre en partie la liste approximative ci-dessous des diverses activités, l'« éducation » et l'« art » ont des poids différents et peuvent (ou doivent) interférer sur le plan de la conception. Il ne faut nullement y voir un manque de différenciation, mais plutôt un élargissement des champs de possibilités qui se composent de différents *terrains synergiques* (voir tableau 5, p. 215).

Bien que les programmes de formation et de professionnalisation des organisations interrogées appartiennent clairement à la catégorie « éducation » puisqu'ils mettent l'accent sur la transmission et l'acquisition de connaissances spécifiques, ils ne restent en aucun cas limités à cela. Certes le Market Photo Workshop et l'École des Sables en particulier se définissent expressément comme des établissements d'enseignement, toutefois leurs activités respectives laissent apparaître dans tous les cas un champ d'action beaucoup plus vaste. À travers le rattachement et la superposition voulus de l'« éducation » et de l'« art » se créent des espaces interactifs dynamiques et complexes au sein desquels diverses personnes et divers environnements sociaux entrent en contact et où la production et le transfert du savoir s'effectuent dans plusieurs directions.

Une condition essentielle pour cela est le travail de médiation culturelle réalisé à divers niveaux. Celui-ci se fonde sur le principe de participation sociétale et est caractérisé par des stratégies à la fois critiques/déconstructives et transfor-

matives. En premier lieu, il vise à une remise en question et une prise de conscience critiques du site et de ses conditions, aussi bien que des paramètres et institutions dominants. Secondement, il essaie aussi d'influencer ce qu'il transmet en mettant l'accent sur différentes possibilités de combinaison et d'interconnexion, afin d'atteindre plus de justice, plus d'esprit critique et moins de différences sociales⁴¹.

Terrain de la formation et de l'éducation artistique

C'est au Market Photo Workshop que le terrain « Formation et Éducation culturelle » est défini le plus nettement, car les projets de proximité et autres projets accompagnant les études sont conçus résolument comme « second niveau d'apprentissage ». Ils visent à « aligner les réflexions des étudiants sur la prise de conscience de la société qui décrit et crée un cadre à leur pratique de la photographie », en intégrant ceux-ci en tant que « photographes, animateurs, formateurs et organisateurs logistiques »⁴². Étant donné que le travail sur les projets se déroule en dehors du Market Photo Workshop, les processus d'apprentissage professionnel s'accompagnent de questions importantes concernant le travail de médiation culturelle critique, ce qui incite les étudiants se trouvant dans des « contextes extérieurs » à trouver leur propre rôle tout en s'interrogeant de façon critique sur celui-ci.

Thenjiwe Nkosi, enseignante du cours Critical Writing au Market Photo Workshop : Considérer l'art comme une pratique sociale soulève de nombreuses questions, notamment lorsque l'on s'intéresse aux communautés et lorsque l'on travaille avec des images. Il ne s'agit pas simplement d'aller quelque part pour rapporter quelque chose. Il s'agit également d'aller à un endroit pour prendre quelque chose. J'ai la sensation que nous devons véritablement nous poser la question, et la poser à nos étudiants. Pourquoi est-il important de documenter la vie de quelqu'un d'autre ? Qu'y a-t-il d'important dans son histoire que vous puissiez raconter ? Que se passe-t-il lorsque vous racontez l'histoire de quelqu'un d'au-

tre ? [...] Ce qui est naturellement en relation avec les caractéristiques fondamentales de ce qu'est véritablement la photographie. C'est la raison pour laquelle il est si important d'avoir différents points de vue et approches et de faire appel à des praticiens de la culture issus de différents domaines [...] qui s'intéressent « aux arts » et à la culture, mais considèrent également ces derniers dans une perspective plus large et avec un œil très critique sans se focaliser uniquement sur le « résultat produit⁴³ ».

Les projets à long terme comme le *Makweteng Heritage Project*, travail de mémoire qui a duré près de dix ans⁴⁴, montrent clairement ces « processus de positionnement » de façon exemplaire. En tant que projet continu du patrimoine vivant, il attire l'attention sur le quartier de Makweteng, une township historique de Tlokwe dans la province du Nord-Ouest, qui fut l'un des premiers endroits où se déroulèrent les expulsions et déplacements forcés pour raisons racistes durant l'apartheid.

Molemo Moiloa, animatrice du projet The Makweteng Heritage Project au Market Photo Workshop : Ce projet s'articule autour de plusieurs objectifs : l'un d'eux est motivé par la volonté du Photo Workshop de sortir de Johannesburg. [...] Il s'agit de s'adresser à des communautés qui n'auraient pas le même accès que quelqu'un habitant à proximité du centre. [...] L'autre objectif est de motiver les étudiants à s'impliquer au sein de communautés et de leur offrir un environnement propice à la découverte de nouvelles choses dans une certaine mesure, et à l'apprentissage dans un environnement où ils sont en quelque sorte protégés. Il s'agit également d'essayer de comprendre comment mettre en place une sorte de « meilleure pratique » pour l'engagement des communautés dans des projets. Comment y arriver ? Quel est le meilleur moyen d'y parvenir ? [...] Et ce concept de méthodologie : comment faire comprendre aux étudiants l'objectif de tout cela ? Comment leur faire comprendre les principes de recherche, d'éthique ? Comment les familiariser avec le travail de terrain et les amener à produire des travaux ? Et comment parvenir au point de produire quelque chose pour une exposition par exemple ?
 Donc
 il s'agit bel et bien d'une notion de *processus*.

Afin de retrouver les passés, de comprendre les présents qui en découlent et de trouver les formes d'une « traduction » photographique adaptée, les étudiants doivent élaborer divers points d'entrée. Pour ce faire, le savoir, l'expérience et les connaissances détenus par les communautés locales sont indispensables. *Être sur le terrain* ne signifie donc pas seule-

ment négocier des approches de recherche ou mettre en discussion des intentions et des résultats du travail photographique, mais aussi se confronter avec dignité à des interactions qui peuvent être aussi déroutantes qu'instructives.

Molemo Moiloa : Les gens apprécient que vous ne vous rendiez pas sur place en ignorant leurs existences et en vous occupant uniquement de vos affaires. Selon eux, il est nécessaire de leur *demandeur leur avis*. Il existe de nombreuses dynamiques de pouvoirs que les étudiants doivent connaître longtemps avant de se rendre dans les communautés. [...] L'un des premiers ateliers que nous avons menés [à Makweteng] incluait un groupe de femmes âgées [...] dont plusieurs étaient nées bien *avant* que la communauté ne soit forcée à s'installer ailleurs. L'objectif était de créer une discussion inter-générationnelle et de générer une transmission des histoires orales. De nombreux photographes ont eu du mal à savoir comment faire le lien avec ces générations totalement différentes, qui ont une conception du respect très particulière. L'animateur de l'atelier a commencé par retirer les mains des poches des participants, leur montrant par ce geste qu'avoir les mains dans les poches en présence de personnes âgées constitue un manque de respect. [...] Un « exercice » très important consistait à former des groupes de deux, constitués d'une personne âgée et d'un des photographes, afin qu'ils se prêtent au jeu d'une sorte de chaises musicales. Ils devaient ensuite se tenir debout sur un bout de papier dont la taille diminuait progressivement. L'objectif était de réfléchir à ce que signifie d'être obligé de se déplacer dans l'espace et d'observer comment une communauté réagit lorsqu'elle est déplacée et séparée. [...] Plus le bout de papier rétrécissait, plus il fallait en quelque sorte « s'accrocher » à l'autre. Les choses ont définitivement changé ! À la fin, lorsque tout le monde a été réparti en groupes de six (trois jeunes, trois personnes plus âgées), les conversations allaient bon train et étaient axées sur ce qu'était Makweteng autrefois. Les plus jeunes étaient métamorphosés, ils avaient ôté leurs chapeaux et s'étaient rapprochés

des personnes âgées. Et ils les écoutaient vraiment.

Les fondements conceptionnels et les agencements pratiques de la formation et de l'éducation culturelles dans la pratique, comme le Market Photo Workshop y fait face, sont l'expression d'une politique d'autonomisation qui attache une importance centrale à l'expérience vécue en tant que « critère de signification » et donne une importance égale aux divers « moyens d'acquérir un savoir »⁴⁵.

Terrain de l'éducation artistique

Comme le montrent nettement les activités des organisations interrogées, le terrain de l'« éducation culturelle » est le plus ramifié et comprend, outre des situations et des destinataires très différents, également des formats, conceptions, contenus et orientations très variés⁴⁶. En dépit de cette diversité, qui, dans le cadre de la présente étude, peut tout au plus faire l'objet d'une esquisse, il est possible d'identifier un aspect de positionnement politico-culturel déterminant : les programmes qui ont lieu régulièrement ou ponctuellement servent à créer des espaces alternatifs d'apprentissage et/ou de communication et/ou d'acquisition du savoir et s'adressent donc aussi et même en particulier à des cercles de personnes qui habituellement ont difficilement accès à de tels espaces. Un exemple intéressant est donné dans ce contexte par les cours de danse réguliers offerts depuis un certain temps par l'École des Sables à des enfants de Toubab Dialaw. Ces cours sont dirigés par des danseuses de la compagnie associée Jant-Bi Jigeen et ont lieu dans l'enceinte de l'école. Bien que ce programme gratuit rencontre un certain succès, il est accompagné de perceptions et de réactions ambivalentes qui éclairent divers niveaux d'expérience et provoquent certains débats.

Patrick Acogny, co-directeur artistique de l'École des Sables : Les enfants sont très enthousiastes ! Mais les parents ont toujours une relation ambivalente avec la danse. Les enseignants de l'École ont notamment expliqué que certains pères avaient essayé d'empêcher leurs garçons de venir au cours de danse, en leur affirmant que la danse n'était pas pour les garçons, ou en donnant des

arguments du même acabit. Il est assez particulier de constater que nous avons de plus en plus de filles mais moins de garçons. L'un des obstacles que je souhaite vraiment surmonter consiste à leur montrer qu'il n'y a rien de mal à faire de la danse. L'une des propositions en cours de réflexion consiste à diffuser 25 minutes du spectacle de danse *Waxtaan* pour que les garçons puissent en faire une interprétation qu'ils présenteront aux habitants du village. L'objectif est de transmettre un message fort :

la danse n'est pas seulement une activité que l'on fait. Elle permet aussi *de faire quelque chose avec*. Il ne faut donc pas avoir peur d'y envoyer vos garçons. [...]

Nous élaborons un programme visant à recruter des personnes pour leur apprendre à enseigner à des enfants. Certaines d'entre elles ont déjà de l'expérience dans l'enseignement car elles travaillent beaucoup avec les enfants. Mais nous voulons qu'elles travaillent différemment, par le biais de l'improvisation. Donc, en fin de compte, nous leur proposons une formation d'enseignant. D'un côté, nous sommes tout à fait conscients du fait qu'elles disposent d'une grande expérience et qu'elles ont beaucoup à transmettre aux plus jeunes ; et de l'autre, nous recherchons des gens qui sont déjà venus ici et qui sont capables d'y travailler⁴⁷.

Les formations de développement des compétences proposées par les Studios Kabako et le Market Photo Workshop – par exemple des ateliers dans le management culturel ou la photographie – mettent l'accent sur le travail avec des adultes. Néanmoins, comme le montrent différents stades sélectionnés du projet *Makweteng Heritage Project*, ils ne restent pas limités à la transmission de compétences techniques.

« *Ikageng Women's Outreach Project 2003* [projet de proximité s'adressant aux femmes d'Ikageng] : [...] il s'agissait d'un projet de développement de compétences dont l'objectif était d'apprendre aux femmes issues de communautés marginalisées les bases de la photographie argen-

tique et la littératie visuelle. Extrait d'une publication sur l'exposition initiale présentée à Ikageng, une township de Tlokwe, province du Nord-Ouest, en septembre 2005, [...] *Ikageng Outreach Project* de 2004-2005 : ce projet traitait essentiellement de la question « Qu'est-ce qui fait de vous une femme ? » Il s'articulait autour des notions de patrimoine et d'histoire. La littératie visuelle, les bases de la photographie, les compétences nécessaires pour pouvoir rédiger un CV et une biographie ont été enseignées à un groupe de femmes âgées de 18 à 50 ans. L'objectif était de les amener à développer des compétences et des capacités leur permettant d'utiliser la photographie pour documenter leur propre vie en adoptant une certaine position critique vis-à-vis de la création d'images. [...] L'exposition s'est déroulée à l'University of North West et dans des salles municipales de la région⁴⁸. [...] »

Le travail d'éducation culturelle, qui se situe délibérément au point d'intersection entre « collectivité et environnement », crée de nouveaux espaces de représentation et provoque des contre-opinions publiques critiques – cela non seulement en matière de publics, de thèmes ou de contenus mais tout autant pour ce qui est du genre de l'échange, de la communication et du débat. Dans les structures qui en résultent peuvent se rencontrer les perspectives, impulsions et idées les plus diverses et avoir lieu des mouvements de recherche imprévisibles, qui, de leur côté, représentent une condition importante pour redéfinir, visualiser et négocier des facteurs inter-sujeectifs très importants sur les plans communal et sociétal⁴⁹.

Terrain du travail artistique

Ces mouvements de recherche et de redéfinition établissent un rapport particulier entre l'art et l'éducation sur le terrain du « travail artistique ». Pour cela il faut une interprétation du « travail artistique » comme aussi de l'« éducation » qui comprenne ceux-ci comme des possibilités et des lieux de production transdisciplinaire de savoir et de contenus. Plusieurs sortes de « publics » sont générées à travers un grand nombre de pratiques, de discussions et de controverses. Comme le montre aussi bien le travail d'éducation et de

transmission culturelle que le travail artistique des organisations, les publics sont définis comme *zones de contact*⁵⁰. Par conséquent, le fait que les espaces publics ne soient pas considérés comme « une unité homogène » mais comme des « espaces fragmentés » qui « se situent dans un rapport relationnel avec d'autres espaces sociétaux et sont traversés par des conflits d'intérêts entre différents groupes sociaux » a des répercussions immédiates sur les intentions du travail artistique et le caractère des projets artistiques. Ceux-ci ne visent pas à « créer un consensus » mais à « mettre en débat savoir et contenus »⁵¹, ce qui explique qu'ils se soustraient à des attentes ou à des mainmises régulatrices et ont un effet qui dépasse les frontières.

Virginie Dupray, directrice administrative des Studios Kabako : Les projets artistiques sont orientés sur les gens et construits autour d'eux. Mais l'idée, ce n'est pas du tout de faire des programmes post-traumatiques ou de traiter des traumatismes de guerre. Pour cela il y a les ONG. Nous ne faisons pas non plus du théâtre de sensibilisation, d'action, d'éducation ou de reconstruction ! Nous voulons faire du théâtre, de la musique, de la danse comme art, pour le plaisir de l'art, qui dise quelque chose à tous les gens dans le monde entier – que ce soit à Paris, à Londres, à Kinshasa ou au Cap⁵².

Patrick Acogny, co-directeur artistique de l'École des Sables : Au Sénégal, certains sujets liés aux femmes, tels que la polygamie, la violence sexuelle, le fait d'avoir un trop grand nombre d'enfants, et même la conception de la beauté sont des problématiques existantes mais totalement taboues. Les femmes en parlent, mais généralement entre elles. Notre spectacle de danse *Afro-dite* avec Jant-Bi Jigeen aborde ainsi cette question. [...] Le processus de mise en place d'un dialogue a demandé beaucoup de temps. Il a débuté en réunissant des femmes d'opinions différentes avec une approche plus ou moins ouverte sur des questions telles que : qu'est-ce qu'être une femme, qu'est-ce qu'être une femme mariée ? Qu'est-ce que la beauté pour vous ? Quels sont les sujets qui vous touchent ? [...] Je pense que tout ce cheminement a aidé les danseurs à mûrir, à s'interroger

sur

la manière dont la « femme » est perçue, et non pas sur ce qu'elle est objectivement. Il nous a permis de trouver des arguments et de les crier haut et fort !

Quelle est la force d'expansion ou même explosive contenue dans les perspectives, réalités et formations de savoir socialement réprimées, c'est ce que montre l'œuvre des photographes qui, après avoir étudié au Market Photo Workshop, ont suivi des carrières artistiques individuelles. L'organisation essaie de créer, déjà dans le contexte de la formation, une atmosphère où la salle de classe elle-même doit servir de sphère de débat et abolir l'idée d'un « pseudo-équilibre⁵³ ». En même temps, les étudiants travaillaient ou travaillent toujours à renforcer cet aspect de plusieurs manières, ce qui a eu pour conséquence que des thèmes, des voix et des perspectives extrêmement marginalisés soient soulevés et débattus jusque dans leurs derniers prolongements. C'est ainsi que les nouvelles dispositions radicales de Zanele Muholi, une ancienne élève du Market Photo Workshop, qui se qualifie elle-même de *militante visuelle*, contribuent de façon déterminante à faire connaître les réalités des lesbiennes noires en Afrique du Sud en leur donnant un cadre de représentation politique par-delà les distorsions et stigmatisations violentes habituelles. Ainsi sont créés des points d'entrée qui, d'un côté, permettent un travail critique-déconstructiviste visant à dévoiler les schémas de perception et discours existant, de l'autre, cherchent à re/localiser dignement des existences *homosexuelles*, des expériences et des combats politiques en Afrique du Sud et à les subjectiviser, à offrir des facteurs positifs d'identification et – par exemple le projet *Mapping Our Histories* – à réclamer et à matérialiser les éléments historiques qui s'y rapportent⁵⁴.

La création artistique, qui, à divers niveaux et pour diverses raisons, a des effets hautement controversés sur le plan sociétal, a aussi des répercussions – dans le sens d'une durabilité constructive – sur la perception interne et externe du Market Photo Workshop lui-même. Les débats à propos de questions litigieuses faisant apparaître une discrimination structurelle et intimement liées à une violence discursive et

physique ne donnent guère à l'organisation la possibilité d'affirmer son identité sur le plan politico-culturel, mais l'obligent plutôt à affronter des débats et à se soumettre elle-même à des examens critiques permanents. Cependant cela suppose des conditions permettant dans une certaine mesure des positionnements et critiques aussi bien artistiques que culturels et sociétaux et que l'organisation ne soit pas sanctionnée par l'État, comme c'est le cas en Éthiopie, et frappée de menaces ou d'interdiction de production et de représentation⁵⁵. Toutefois, pour ce qui est du Netsa Art Village, on peut identifier un problème fondamental du travail artistique qui révèle indirectement les difficultés à garantir une participation et une interaction communicatives.

Henok Getachew, coordinateur du Netsa Art Village :

Il est difficile pour les gens des classes moyennes ou défavorisées de fréquenter des expositions car celles-ci sont très souvent organisées dans des lieux culturels où ils n'iraient pas spontanément, notamment dans des hôtels cinq étoiles ou les établissements de diplomates. [...] Un grand nombre de ces œuvres sont axées sur la vie de personnes dans la rue, au marché ou dans des lieux de culte. Ce type d'art est très courant. Mais il pose aussi un problème. [...] Si je peins une personne au marché, par exemple, celle-ci devrait avoir la possibilité de voir l'image et d'interagir avec elle. De nombreux artistes se contentent de peindre les gens. Ils prennent l'image de ces derniers sans prendre la peine de la leur montrer, et l'œuvre est ensuite exposée dans les résidences de gens fortunés. [...] D'un autre côté, il y a une certaine appréhension car les gens n'ont aucune idée de ce qu'il se passe. En disant à une personne, même à quelqu'un que j'aurais peint : « Mon ami, je vais vous montrer mon art ! », il vous répondrait aussitôt *avant* même d'avoir vu quoi que ce soit : « Non merci, je ne comprends pas l'art ! » [...] C'est ce qu'il se passe en Éthiopie ; et c'est la raison pour laquelle il est très difficile de créer des interactions entre les artistes et le public.

Géographies relationnelles

Pour pouvoir faire leur travail, créer des programmes et réaliser des activités artistiques, les organisations interrogées

ont besoin d'un vaste réseau relationnel visant à créer, maintenir et élargir des structures de travail et d'interaction fiables et flexibles. Au cours de ce processus, les connexions entre les espaces de contacts trans- et intercontinentaux, locaux et régionaux, constituent des « géographies relationnelles » complexes au sein desquelles des personnes privées, des acteurs culturels, des organisations et institutions entrent en contact dans des constellations variables et à divers niveaux. La liste ci-dessous ne donne qu'une petite idée de la portée et de la variété de ces relations (voir tableau 7, p. 217).

Comme on peut le constater, ces géographies relationnelles révèlent des « structures » très diversifiées, mais surtout uniques. Eu égard à leur configuration, ces structures sont une part inhérente d'un processus – c'est-à-dire qu'elles sont toujours en mouvement – et sont toujours sujettes à une redéfinition à travers des relations et des rapports réciproques. Bien que la présente étude ne puisse offrir qu'une « vue instantanée » de ces formations comme dans le tableau 7, p. 217, elles donnent des indications précieuses concernant le rapport existant entre l'*agencement individuel* d'une organisation et les conditions structurelles au sein desquelles celle-ci opère. En effet, la question apparemment simple de savoir avec qui une organisation travaille, pour quelles raisons elle le fait et sur quelle base se rapporte fondamentalement à des contextes de travail, des positionnements et des conceptions individuelles et soulève en conséquence toute une série de questions supplémentaires : à quels niveaux / dans quels espaces ont lieu ces coopérations éventuelles et quels rapports ont ces niveaux / espaces entre eux ? Quel est le cadre d'action et de décision d'une organisation ? À quelles nécessités et à quelles exigences (peut-être même contraintes) doit se plier une organisation ? Quelles formes et constellations de coopération sont favorisées et pourquoi, lesquelles sont refusées ? Quelles communautés de définition et de référence sont déterminantes ? Quelles formes de reconnaissance les organisations connaissent-elles au sein de leurs environnements intérieurs et transcontinentaux, locaux et régionaux, ainsi que dans les

contextes institutionnels, universitaires, activistes et artistiques ? Jusqu'où va la visibilité d'une organisation et dans quelle mesure cette visibilité se répercute-t-elle sur celle d'autres organisations ? Jusqu'à quel point est-il possible d'ancrer des politiques d'estime et des principes tels que l'engagement, le sens de la responsabilité et la responsabilisation de façon interactive, intersubjective, interspatiale et à plusieurs niveaux ? Quels effets « formatifs » désirés et peut-être moins désirés en découlent ?

Ces questions touchent certains aspects fondamentaux de « la connaissance du monde » des acteurs culturels – et ainsi les histoires, présents, espaces, lieux et personnes les plus divers aux dimensions multiples. Mais surtout elles indiquent des *paramètres multiples de définition, de relations et d'action* dans le domaine non formel de la formation/éducation artistique. Ceux-ci ne sont pas donnés d'avance mais doivent être dérivés des principes d'action et des réalités relationnelles des organisations opérant dans ce domaine, avant d'être mis en discussion. Cela exigerait d'analyser les dynamiques complexes de chaque organisation dans son contexte spécifique. Nous n'en ferons rien ici. Actuellement, toute tentative de saisir et d'interpréter de façon analytique la complexité des géographies relationnelles produirait un rétrécissement des angles de vue, une mise en relief « programmatique » de certains points ou même des jugements de valeur. Pour l'instant on ne peut donc que constater que le rapport entre les agencements spécifiques du champ de la formation/éducation artistique non formelle et les géographies relationnelles spécifiques des organisations représente une condition fondamentale pour définir le champ avec plus de précision, voire le définir tout simplement, et le positionner en dehors des cadres de définition préconçus, qui voient généralement dans la non-formalité « quelque chose de non formel ». Pour poursuivre ces réflexions, il faudrait développer des approches se référant à la pratique et aux relations qui s'orienteraient de façon conséquente « sur le champ » et ainsi sur le travail des acteurs.

Marqueur 3 : enseigner et apprendre

L'enseignement et l'apprentissage constituent deux domaines qui sont étroitement liés à des conceptions et pratiques éducatives, à des contextes et à des définitions du savoir, à des directives socio-culturelles ainsi qu'à des exigences idéelles et éthiques. Ils établissent des rapports spécifiques spatiaux et relationnels dans lesquels se rencontrent des personnes ayant des connaissances et des intentions, des idées et des expériences différentes pour aborder des processus de travail communs. Ces processus se déroulent dans le domaine de la formation artistique non formelle « en dehors du formel », c'est-à-dire qu'ils paraissent extraordinairement variables eu égard aux formes d'enseignement et de transmission, aux approches, aux contenus et aux objectifs méthodiques, didactiques et pratiques. Et ils impliquent divers(es) personnes /groupes de personnes, ce qui influence le processus d'enseignement et d'apprentissage de différentes manières. Dans ce qui suit, nous analyserons de plus près les contextes d'enseignement et d'apprentissage du Market Photo Workshop, de l'École des Sables et des Studios Kabako. Étant donné que les activités du Netsa Art Village appartiennent au domaine de l'éducation culturelle et n'ont eu lieu jusqu'à présent que de façon ponctuelle, nous ne tiendrons pas compte de cette organisation dans les considérations suivantes.

Afin d'assurer à leurs étudiants la meilleure formation possible, les organisations ont développé différents contextes pour leur travail de formation. Ceux-ci présentent des cadres et des accents spécifiques et posent des critères conceptionnels et pratiques qui mènent aux divers espaces d'enseignement ou de transmission. Cela permet de considérer l'enseignement et l'apprentissage comme des processus sociaux d'interaction dans le sillage desquels des contacts se nouent entre les personnes, des expériences se font, des compétences se développent et des significations se négocient.

Cadres et points forts du travail de formation

Pour ce qui concerne les cadres de formation et les structurations des programmes d'enseignement, les formats des organisations interrogées varient considérablement d'une organisation à l'autre. Alors qu'à l'École des Sables et aux Studios Kabako, le travail de formation non formelle se déroule dans le domaine de la danse / de l'art de la scène sous la forme d'ateliers temporaires intensifs, le Market Photo Workshop a développé, au fil des années, des cours à plein temps dans le domaine de la photographie. L'aperçu ci-dessous est censé donner une idée des programmes de formation offerts par chaque organisation (voir tableau 6, p. 216).

Comme on peut le voir, en dépit de leur différent degré de formalisation, les programmes de formation sont conçus de telle sorte que les étudiants ont en tout cas la possibilité de suivre des unités d'enseignement ou des unités d'atelier modulaires. Dans le cas du Market Photo Workshop, selon les connaissances de chacun, ils peuvent apprendre dans trois cours de niveau progressif ; l'École des Sables offre différents programmes d'ateliers individuels qui certes sont conçus sous forme modulaire ou se recoupent sur le plan de la conception, mais ont lieu toutefois à intervalles plus grands ; dans le cas des Studios Kabako, le travail de formation a lieu pour un groupe relativement fixe de danseurs sous la forme d'un entraînement à long terme dans lequel sont intégrées différentes activités artistiques créatives.

Accès élargis à la connaissance

Bien qu'une transmission, fondée sur la pratique, de compétences « techniques » spécifiques soit bien sûr l'objectif principal, le travail de formation vise dans tous les cas à un élargissement du savoir en la matière, ce qui implique un élargissement des connaissances et des compétences. Dans cette optique, les étudiants sont familiarisés avec le côté administratif – considéré comme essentiel par toutes les organisations – de la vie professionnelle. Ils apprennent par exemple à rédiger des demandes de projets et des plans financiers, doivent se pencher sur les possibilités et les pro-

blèmes que présente une activité indépendante, s'entraînent à négocier des commandes et des honoraires, sont initiés aux questions de comptabilité et de fiscalité et reçoivent des notions dans le management de projets, la logistique et l'organisation. L'École des Sables et les Studios Kabako intègrent dans leurs ateliers la transmission de ces connaissances en réponse aux besoins, au Market Photo Workshop, la « pratique professionnelle » est une composante individuelle des différents cours et est élargie en conséquence⁵⁶.

Un autre point fort est la transmission de compétences et de connaissances permettant aux étudiants d'établir un rapport compétent avec le domaine artistique qu'ils ont choisi tout en y intégrant leur propre pratique individuelle. Le Market Photo Workshop a développé en ce sens le cours de Visual Literacy, point fort de la formation. Les étudiants y apprennent les bases de l'analyse des images et sont censés développer une compréhension critique du fonctionnement des images, de ce qu'elles recèlent et communiquent. On les incite en outre à intégrer des rapports forme/contenu dans des contextes se rapportant à l'histoire et au présent, à se pencher sur des questions de représentation et à positionner leur propre travail photographique dans le champ de la photographie d'aujourd'hui. Le Critical Writing (atelier d'écriture critique), point fort de la formation, qui est proposé dans le cadre de l'*Advanced Programme* d'un an, approfondit encore ce lien entre la pratique et la théorie dans la mesure où les étudiants sont initiés à diverses méthodes de recherche, doivent commenter des expositions et analyser des textes critiques. En élargissant leur approche, ils sont censés mieux comprendre et mieux articuler les différentes étapes de leur propre création de l'image (processus de création d'image) et en même temps développer une éthique professionnelle⁵⁷.

John Fleetwood, directeur du Market Photo Workshop :
Il s'agit d'essayer d'intégrer les compétences sociales, c'est-à-dire les qualités humaines et relationnelles (appelées *soft skills*) aux compétences techniques (appelées *hard skills*) dont les gens ont besoin pour

agir : notamment la communication, l'esprit critique et la confiance en soi car elles influencent la manière dont les gens abordent la photographie au quotidien. [...] La confiance en soi est un élément essentiel. Il s'agit de trouver une histoire, de la raconter en communiquant ce qui nous paraît important ; et si les gens sont capables d'appréhender les exigences techniques et théoriques de la photographie en voyant son côté pratique et réalisable, on ouvre la voie à de nombreuses autres histoires.

L'École des Sables et les Studios Kabako posent des accents analogues en soulignant le lien entre savoir pratique et savoir théorique. Bien que la notion de Dance Literacy (« littératie de la danse »)⁵⁸ ne soit ni utilisée ni présentée comme un point fort de la formation, les étudiants apprennent des lectures spécifiques et comparatives des conceptions de la danse, du corps et du mouvement et sont invités à se pencher sur les différents sens et niveaux de signification qui s'y réfèrent⁵⁹. En conséquence, ils doivent établir des rapports complexes – par exemple entre « le texte du mouvement et le contexte, le mouvement et le sens social et culturel, la représentation par la danse et la grammaire de la danse, le mouvement et le motif, le style de danse et le contexte sociétal⁶⁰ ». En outre, on les incite à développer des « aptitudes corporelles et compétences intellectuelles, ainsi que des sensibilités et connaissances en interdépendance⁶¹ » pour enrichir leur « vocabulaire des expressions corporelles⁶² », à trouver leur propre langage dans la danse et/ou la chorégraphie ainsi qu'à assumer une responsabilité dans leur travail de création.

Patrick Acogny, co-directeur artistique de l'École des Sables : La danse ne se résume pas à l'exécution de certains mouvements. Elle comporte de nombreux aspects conceptuels qui doivent être abordés. C'est dans cette optique que j'organise des séminaires en essayant de répondre à différentes questions. Qu'est-ce que la danse afro-contemporaine, la danse contemporaine, quelle est la technique, en quoi consistent l'esthétique et les principes africains ? Il s'agit donc vraiment d'élargir l'esprit artistique [des danseurs]. [...] Mais les danseurs doivent

également comprendre que d'autres problématiques pourraient jouer un rôle essentiel, notamment les liens entre financement et politique, la perception des danseurs par le public, la raison pour laquelle les Européens subventionnent et « aident » les danseurs africains et de quelle manière. Les danseurs ne peuvent pas se permettre d'ignorer ces questions, car elles font ou feront partie de leur travail, de leur domaine professionnel également.

Faustin Linyekula, directeur artistique des Studios Kabako : Mon métier consiste bien évidemment à enseigner l'art lorsque je travaille avec ces jeunes artistes, mais l'objectif est de suivre une approche s'inscrivant dans la perspective et en précisant toujours que ce que nous faisons ici *n'est pas* inutile. C'est un travail à la fois pédagogique et social. Il s'agit de travailler avec des personnes capables à la fois de se prendre en main mais aussi d'assumer la responsabilité du lieu dans lequel elles évoluent. Ainsi le travail du danseur évoluant dans l'espace devient-il une métaphore de cette réflexion : où je me *situe* par rapport à cela ?

Le travail de formation de l'organisation est guidé par l'idée de développer *en commun avec* les étudiants une *conception réfléchie de la profession*. Celle-ci ne se mesure pas seulement en termes de compétences techniques, mais crée un rapport complexe entre les compétences artistiques, la production créatrice et les auto-positionnements. Cela implique une approche globale, dont on trouve la formulation la plus évidente au Market Photo Workshop, mais qui pourrait aussi s'appliquer sous une forme semblable au travail de l'École des Sables et des Studios Kabako : « présentation /enseignement – pratique /application – réflexion /évaluation /appréciation⁶³ ». Cette approche combine diverses formes de savoir, elle est censée stimuler des points d'entrée créatifs et artistiques et exige/encourage des interactions de communication et de réflexion puisqu'« elle implique une réflexion approfondie, un grand nombre de lectures, discussions et débats⁶⁴ ».

Espaces relationnels élargis

Les processus de création d'espaces dont nous avons déjà souligné à d'autres endroits l'importance en tant que principe d'action pour le travail et la conception individuelle des organisations interrogées sont déterminants également pour l'établissement des différents contextes de formation. Le Market Photo Workshop, l'École des Sables et les Studios Kabako ont développé des contextes d'enseignement et d'apprentissage qui sont le résultat d'un élargissement des espaces relationnels. Ainsi les lieux de formation eux-mêmes ne deviennent-ils pas seulement des « carrefours » où se créent des relations et des références réciproques et multidirectionnelles⁶⁵, mais établissent de vastes champs d'exposition.

La réunion ciblée quoique reposant sur des prémisses divergentes d'étudiants et d'enseignants originaires de différents pays africains constitue un premier aspect très important. Bien que l'élaboration de contextes d'enseignement et d'apprentissage transnationaux au sein du continent africain puisse apparaître comme une évidence, elle représente pour les acteurs culturels une entreprise ni facile ni évidente, qui est rendue encore plus difficile par les conditions structurelles initiales évoquées précédemment qui entravent énormément les voyages à l'intérieur du continent – et ainsi les possibilités d'échanges directs et/ou les processus d'expérimentation commune à divers endroits. Il faut aussi surmonter les distances culturelles et linguistiques qui sont le résultat d'expériences et de réalités diverses, créent des schémas de perception différents et, en tant que part de passés coloniaux pluriels, déterminent en partie encore les structures du présent. Le travail de formation des organisations crée des contextes alternatifs temporaires, cependant *saisissables*, dans le cadre desquels des processus de communication, de discussion et de négociation ainsi que de génération, de transmission et de transfert du savoir se multiplient dans plusieurs directions, abolissant ainsi les frontières. Ces contextes se révèlent être aussi très stimulants par la suite, dans la mesure où ils permettent aux artistes désireux de se professionnaliser des changements de per-

spectives et des possibilités de pratique et d'expérience au-delà des frontières.

Patrick Acogny, co-directeur artistique de l'École des Sables : Ce que nous appelons l'African Workshop (« atelier africain ») est réservé aux Africains : il s'agit de danseurs de 15 à 20 nationalités différentes. Ils sont lusophones, anglophones et francophones. Ces ateliers se déroulent sur une période d'environ trois mois. Quand ils viennent ici, nous essayons de leur donner le plus d'expérience possible. L'objectif est véritablement de réunir des danseurs, de les aider à se connaître les uns et les autres, de poser les jalons leur permettant de travailler ensemble et de partager leurs expériences. Il s'agit également de les aider à comprendre qu'ils ont tous quelque chose à offrir, quelque chose d'unique et de différent : leur expression, la manière dont ils utilisent leur corps, la qualité de leur présence, du mouvement. [...] Nous espérons ainsi qu'à leur retour chez eux, ils pourront mettre à profit cette expérience pour la partager avec d'autres et qu'ils seront en mesure d'améliorer le niveau de danse dans leurs pays.

John Fleetwood, directeur du Market Photo Workshop : Notre objectif est d'amener les gens à voyager. [...] Nous avons à cœur de créer ce type de liens et formes d'intégration avec les pays voisins car ainsi les gens apprennent beaucoup sur eux-mêmes. L'expérience du voyage est souvent plus importante que l'objet d'étude. L'idée est d'envisager un monde qui va au-delà de la photographie ; il s'agit d'élargir son horizon en découvrant d'autres endroits. [...] Les photographes doivent absolument comprendre qu'ils *peuvent* voyager et commencer à voir ce qu'ils observent lorsqu'ils sortent du cadre rassurant dans lequel ils se sentent à l'aise. [...] Si vous intervenez dans un lieu, où, par exemple, vous ne maîtrisez pas la langue, vous réalisez alors que votre « langue maternelle » n'est pas forcément comprise par votre interlocuteur, et que votre conception de l'identité n'est pas si évidente. [...] Au Mozambique, certains étudiants ont été confrontés dans la rue à des réactions très directes

de gens leur demandant : « Qu'est-ce que vous photographiez ? Pourquoi prenez-vous des photos ? Où allez-vous les exposer ? Allez-vous gagner de l'argent grâce à ces photos ? » [...] Je pense qu'ils savent bien mieux comment intervenir en Afrique du Sud lorsqu'il s'agit de travailler avec d'autres personnes, notamment issues d'origines et de classes sociales différentes.

Faustin Linyekula, directeur artistique des Studios Kabako : Lorsque des jeunes danseurs de Kisangani avec lesquels je travaille depuis peut-être trois ans maintenant partent suivre un atelier à Dakar et que la structure d'accueil me fait des compliments sur leur maturité, c'est très important pour moi. Lorsque les garçons reviennent ici, force est de constater que leur attitude a changé, leur manière de se tenir, ça aussi c'est essentiel pour moi. Je sais à présent que ces danseurs vont pouvoir participer à un festival à Kinshasa rassemblant des danseurs issus de différents pays d'Afrique ou d'Europe car ils ont pris conscience du niveau qu'ils ont atteint, ce qui les aide à voir les choses autrement. Ils commencent à changer le regard qu'ils ont sur eux-mêmes : ils comprennent qu'ils n'ont pas besoin de quitter leur ville. Ils peuvent voyager et revenir chez eux ; ils peuvent faire des choses à leur échelle. C'est encore très fragile mais ils parviennent à *faire* des choses.

La création voulue d'espaces relationnels interafricains et le travail au sein de ces espaces correspondent à une dimension intercontinentale générant d'autres liens abolissant les frontières et permettant de se faire connaître. Dans le contexte de la formation des Studios Kabako, ce sont les artistes invités en tant que directeurs d'atelier à Kisangani qui en sont chargés ; l'École des Sables a développé des programmes d'ateliers spéciaux, offrant différents points forts, pour participants africains et internationaux. Les rapports intensifs interspatiaux et interpersonnels ainsi créés se fondent sur l'estime, le respect et l'empathie et offrent aux étudiants, sous forme d'« apprentissage par étapes de réflexion⁶⁶ », des orientations importantes pour leur développement artistique et personnel, la « salle de classe » devenant un espace de vie ouvert qui se redéfinit sans cesse par le

savoir, l'expérience et la connaissance des enseignants et des étudiants, des personnes privées et des communautés.

Cadres de réflexion et de communication élargis

Cette ouverture de la « salle de classe » est destinée à donner aux étudiants, d'un côté, des impulsions pour le développement de leurs compétences. De l'autre, elle doit les inciter à s'impliquer de façon constructive, à soumettre leur propre travail à la discussion et à discuter celui des autres participants, à donner et à recevoir un feedback ainsi qu'à améliorer leur perception artistique individuelle (et personnelle). Il fallait pour cela élargir les cadres de réflexion et de communication, censés non seulement créer une atmosphère de confiance et de respect mutuel chez les participants, mais aussi proposer des stratégies de comportement approprié, améliorer l'esprit critique et remettre certaines choses en question. De tels cadres ne peuvent être établis que lorsque l'« enseignement » est défini comme le fait de *faciliter l'apprentissage* et le rapport entre enseignants et étudiants comme un lien particulier – en vue d'un objectif précis et pour une certaine durée⁶⁷.

Faustin Linyekula, directeur artistique des Studios Kabako : Nous invitons différents artistes à participer aux ateliers. Nous choisissons de ne pas les qualifier d'« enseignants » mais d'« artistes invités ». J'aimerais les faire intervenir en tant que Maîtres. Et ce qui me plaît dans cette formation par un maître, c'est qu'elle ne vise pas à apporter des réponses aux [danseurs]. L'objectif est de leur donner une orientation. [...] Dans le cadre de la création d'un espace au sein duquel les gens peuvent être responsables d'eux-mêmes, je trouvais primordial que ma voix ne soit pas la seule à se faire entendre. Sinon, je risquais de devenir une sorte de Mobutu, qui serait le seul à savoir. Inviter d'autres voix fortes à venir s'exprimer et à rencontrer [les danseurs] donne l'occasion à ces derniers de découvrir parfois ou d'entendre des idées contradictoires. [...] Ils doivent ainsi trouver leurs propres réponses. [...] C'est pourquoi je leur répète continuellement qu'ils ne sont pas ici chez eux et qu'ils ne doivent

pas
s’y sentir trop à l’aise. Les studios ne sont pas un abou-
tissement, mais une voie à emprunter. Nous les
accompa-
gnons pour le moment, mais il est primordial qu’à un
moment donné, nous nous retirions pour les faire pro-
gresser jusqu’à ce qu’ils n’aient plus besoin de nous.
Donc leur faire rencontrer toutes ces personnes vise éga-
lement cet objectif. Il est possible que la forme d’expres-
sion et l’esthétisme, etc., diffèrent considérablement
d’un artiste invité à un autre, mais toutes ces proposi-
tions diverses
et variées témoignent d’une chose très claire à mes yeux :
elles sont incarnées par des voix fortes.

« Rendre l’apprentissage possible » signifie en outre poser et
accepter des questions, donner des impulsions et susciter
délibérément des expériences devant constituer une base de
référence précieuse afin de développer une vision réfléchie
de soi-même.

Patrick Acogny, co-directeur artistique de l’École des
Sables : Lorsque nous invitons des enseignants, quels
qu’ils soient, nous ne voulons pas uniquement aider [les
danseurs] sur le plan technique, notre objectif est aussi
de les amener à *mener une réflexion* en partageant une
expérience chorégraphique avec eux afin de s’ouvrir
l’esprit. [...] Mais il y a également un autre aspect. Je me
souviens de ce que Germaine a dit un jour : les danseurs
viennent ici pour se remettre en question. C’est tout à fait
vrai. C’est à la fois une école de danse et une école de la
vie. Lorsque les danseurs viennent ici, ils sont confrontés
à une situation qui les oblige à réfléchir sérieusement à
ce qu’ils font, à *pourquoi* ils le font et à leurs projets
d’avenir. Il s’agit de s’intéresser à ces questions : Pour-
quoi dansez-vous ? – Je danse depuis toujours. Oui, mais
pourquoi dansez-vous depuis toujours ? Il serait peut-
être intéressant de le savoir. Vous pourriez découvrir que
ce n’est pas important, ce qui est aussi une réponse. [...] J’aimerais savoir ce que je fais afin de définir où je me
trouve et de pouvoir dire qui je suis. Car dès que je serai
en mesure d’affirmer : voilà ce que je fais, je pourrai le

mettre en valeur. Si je ne sais pas ce que je fais, alors ce n'est pas clair pour moi. Et [les danseurs] sont parfois très désorientés lorsqu'ils comprennent qu'il n'existe pas de réponse claire.

Les étudiants doivent donc se plonger dans des processus d'échange souvent déroutants dans lesquels leur propre travail artistique doit être commenté, expliqué et représenté. En cela, le feedback et la critique sont censés non seulement contribuer à une amélioration de la perception artistique (et personnelle) que les étudiants ont d'eux-mêmes ou aider à saisir des contextes de perception différenciés et parfois contradictoires. Ils favorisent aussi une forme de communication interpersonnelle se fondant sur la négociation. Les étudiants se sentent ainsi appelés à révéler leur travail artistique ainsi que les intentions, les interprétations qui s'y rapportent et les positionnements qui y sont inhérents. Cela se produit dans les contextes de formation des organisations interrogées, dans des sessions de travail critique différemment structurées. Ces sessions ne sont pas toujours nommées de façon si univoque, mais elles poursuivent toutes l'objectif « de créer un environnement encourageant les étudiants à présenter les expériences qu'ils ont vécues et à discuter de leurs idées » et visent à ce que « les formateurs et les collègues étudiants apportent des commentaires constructifs pour permettre à chacun des étudiants de progresser »⁶⁸.

Conditions d'accès et critères de sélection des contextes de formation

L'aspiration manifeste d'associer le développement artistique et le développement personnel dans le cadre du travail de formation laisse deviner indirectement que ces accents sont beaucoup moins présents dans d'autres espaces d'enseignement⁶⁹. C'est pourquoi le Market Photo Workshop, l'École des Sables et les Studios Kabako offrent dans leurs champs d'activités des possibilités de formation particulières et rares. Celles-ci exigeant certaines compétences de la part des enseignants et s'adressant à un nombre limité d'étudiants, il convient de s'interroger sur les conditions d'accès et les critères de sélection. Il est possible que ces critères se

rattachent à des conditions et des directives différentes, mais ils s'appuient cependant toujours sur des évaluations concrètes de qualité et de compétence.

Enseignants / artistes invités

Dans le contexte du travail de formation, les enseignants / artistes invités ne doivent pas seulement faire preuve de compétences techniques, mais aussi avoir des attitudes personnelles qui soient en harmonie avec les principes des organisations interrogées. Par conséquent, la question de savoir *ce que* quelqu'un est à même de transmettre se rattache toujours à la question de savoir *comment* il/elle le fait, quelle image professionnelle se trouve ainsi diffusée et si cette image correspond au cadre de formation donné. Au Market Photo Workshop et aux Studios Kabako, ces « critères de sélection » sont très précis dans la mesure où le travail de ces deux organisations se fonde sur une vision du monde et des valeurs décentrées qui sont représentées et partagées par tous les participants.

Claire Rousell, directrice de l'Advanced Programme au Market Photo Workshop : Il est essentiel dans le cadre du Market Photo Workshop que les étudiants soient encadrés par des formateurs dont les objectifs diffèrent. Nous essayons de maintenir un équilibre. [...] Nous avons réussi à mettre en place une certaine « routine d'enseignement » et je pense qu'il est important que nous la conservions car elle crée une structure qui nous permet de faire preuve de plus de souplesse dans d'autres domaines, par exemple lorsqu'il s'agit de recruter différents formateurs. [...] Pour les matières théoriques, l'accent est mis sur les environnements conceptuels que les personnes pourraient apporter. Si vous prenez des enseignants comme Sharlene Khan, Thenjiwe Nkosi ou Gabi Ngcobo, ce sont des artistes qui adoptent spontanément un point de vue critique et qui prennent position. [...] D'une certaine manière, c'est aussi le cas des enseignants des ateliers numériques car ils ne se contentent pas de transmettre leurs compétences techniques, leurs idées auront un impact sur les étudiants⁷⁰.

Faustin Linyekula, directeur artistique des Studios Kabako : Les collaborations sont définies par une certaine approche éthique des arts et de la vie ; il s'agit de croire en quelque chose et d'essayer de partager cette conviction. Car, finalement, pratiquer l'art, à mon sens, cela signifie partager ou être prêt à partager une certaine vision du monde, certaines valeurs. [...] C'est pour cette raison que je crois aux « réseaux de guérillas » dans lesquels nous *choisissons* de nous rassembler. Actuellement, je fais partie d'un important réseau avec Boyzie Cekwana en Afrique du Sud, Panaibra Canda au Mozambique et Andreyra Ouamba au Sénégal. [...] Je connais des chorégraphes dont le travail peut parfois être tout à fait remarquable, mais qui, dans leur rapport à la scène notamment, ont une attitude *tellement* autoritaire, que je ne les inviterai jamais. [...] Ainsi, en matière d'enseignement, il me tient à cœur de m'assurer que les étudiants savent quoi faire et de quelle manière y parvenir – mais de façon que toutes les responsabilités ne leur soient pas retirées.

À l'École des Sables, en raison des points forts différents en matière de conception et de méthodes dans les divers programmes d'atelier, la sélection des enseignants s'oriente plus explicitement sur les compétences « techniques » tout en renvoyant à d'autres aspects qui reflètent les exigences de l'organisation.

Patrick Acogny, co-directeur artistique de l'École des Sables : Certaines des méthodes d'enseignement que nous proposons sont très importantes : il y a évidemment la technique de Germaine Acogny. Il y a également la mienne, que j'appelle la déconstruction des danses traditionnelles. C'est une méthode qui fait appel à des formes de danse traditionnelle pour en faire des représentations culturelles par le biais d'outils de chorégraphie contemporaine simples. Nous travaillons ensuite avec des danseurs et des chorégraphes contemporains occidentaux, africains ou les deux. Ils apportent leur expérience et leurs compétences d'enseignants, mais aussi de chorégraphes, ils partagent leur vision, leurs idées avec les étudiants. C'est ainsi que *nous* organisons les ate-

liers. Il y a également les projets de collaboration qui nécessitent des méthodes d'enseignement spécifiques, et pour lesquels nous sélectionnons et invitons les enseignants en conséquence. [...] Mais l'enseignement se fait également à un autre niveau : tous les étudiants qui viennent ici doivent apprendre aux autres les formes de danse traditionnelles de leur pays. Nous accordons beaucoup d'importance au partage de ce qui fait partie du patrimoine de chacun.

Le Market Photo Workshop s'appuie sur un autre facteur important dans le choix des enseignants : en tant que lieu de formation critique disposant d'un vaste réservoir de savoir et d'expérience constitué au cours des années, cette organisation attache une grande importance à la transmission constante des bases de travail et de compréhension nécessaires. C'est pourquoi elle garde des liens étroits avec ses « anciens » – par exemple, en entretenant des contacts dans le cadre de projets communs et/ou en les engageant comme enseignants et directeurs d'ateliers. Cet *aspect intergénérationnel* renvoie à des systèmes de référence autonomes qui, sous l'action d'anciens étudiants, à la fois se transforment, se renouvellent et se développent, ce qui élargit le champ des possibilités professionnelles et relie les processus de formation des traditions et de formation des structures, qui de leur côté se répercutent sur les cadres d'action et la perception de l'organisation.

Pour les organisations interrogées, le niveau d'éducation des enseignants ne représente pas un critère de sélection explicite, ce qui valorise et dignifie les contextes du savoir se fondant sur la pratique et l'*expérience* professionnelles. Par conséquent un « bon travail » ne suppose pas forcément une éducation « supérieure », mais fait aussi appel à d'autres critères de qualité dans le cadre de la formation, de la professionnalisation et du travail artistiques. Cependant, particulièrement chez les enseignants du Market Photo Workshop, on peut constater qu'un grand nombre d'entre eux ont fait des études supérieures, fait dû à une modification significative – « effet » relativement nouveau – du format de la

formation.

John Fleetwood, directeur du Market Photo Workshop :
Plusieurs formateurs actuels du Photo Workshop ont suivi une formation universitaire. Mais cela n'a pas toujours été le cas. Jusqu'à il y a environ quatre ou cinq ans, la plupart des formateurs travaillaient comme photographes sans avoir suivi de formation à l'université. Ce changement est intervenu en 2005, lorsque nous avons modifié le programme et remplacé les cours à temps partiel par des cours à temps plein. [...] Avant cela, les ateliers avaient lieu les week-ends ou éventuellement un soir de semaine. Nous avons décidé de proposer des cours à plein temps et mieux structurés en termes de résultats car cela permettait de dispenser aux étudiants un apprentissage plus significatif sur cette période. Souvent, les gens n'avaient eu qu'un léger avant-goût et n'étaient pas capables de se lancer véritablement. [...] Les formateurs que nous avons réussi alors à motiver pour animer le Photo Workshop et qui venaient travailler ici étaient capables de dispenser la formation une fois par jour. Et cela excluait, à bien des égards, les photographes à qui nous aurions demandé d'intervenir auparavant. Ainsi, notre équipe de photographes de terrain a peu à peu été remplacée par des formateurs se consacrant principalement à l'enseignement et s'intéressant également, du moins nous l'espérons, aux méthodes pédagogiques.

Ces processus « intérieurs » de développement et de transformation très peu documentés au sein d'une organisation sont d'une grande importance pour faire comprendre les processus très spécifiques d'évolution et les mettre en discussion. Ils nous amènent à nous interroger sur les *questions* qui ont précédé les transformations, attirent l'attention sur des aspects historiques spécifiques aux organisations et aux contextes et permettent l'élaboration de marqueurs du travail de formation, eux-mêmes « en mouvement ».

Étudiants

Les programmes de formation des organisations interrogées

sont prévus pour un nombre limité de participants et différent pour ce qui est des compétences techniques préalables nécessaires à l'admission. Les programmes d'atelier dans le domaine de la danse s'adressent à des danseurs professionnels et semi-professionnels qui doivent disposer par conséquent d'un certain niveau de compétence technique et d'expérience professionnelle. En revanche, avec l'établissement de cours de différents niveaux, le Market Photo Workshop permet aussi de commencer une formation à des personnes ne disposant pas de connaissances préalables en photographie. Étant donné que le nombre des candidats est généralement bien supérieur au nombre des places disponibles, les organisations ont développé différents critères de sélection. Dans le cas du Market Photo Workshop, cela concerne les cours avancés – l'*Advanced Programme in Photography* (AP) et le *Photojournalism & Documentary Photography Programme* (PDP) –, pour lesquels les futurs étudiants doivent avoir un niveau avancé de compétences techniques et pratiques et poser leur candidature en présentant un curriculum détaillé, un dossier ainsi qu'une lettre de motivation. L'École des Sables invite les participants potentiels à poser leur candidature aux ateliers qu'ils organisent eux-mêmes et pour lesquels ils doivent aussi produire des curriculums, des travaux personnels ainsi qu'une lettre de motivation et éventuellement des lettres de recommandation. Il y a quatre ans, les Studios Kabako sélectionnaient leurs étudiants dans le cadre d'une audition.

Les critères de sélection sont caractérisés par une combinaison d'aspects techniques et d'« arrière-plans éducatifs » dont l'évaluation flexible traduit l'image que les organisations projettent d'elles-mêmes. Le Market Photo Workshop, par exemple, est désireux d'accueillir aussi des « candidats de tous horizons » dans les cours avancés⁷¹. Ces critères que l'on veut flexibles tiennent compte aussi bien des diverses expériences professionnelles et des attentes individuelles que des conditions structurelles inégales, qui, comme toujours, défavorisent considérablement en particulier les Noirs d'Afrique du Sud. Comme le montre la diversité des étudiants, la notion « de tous horizons » comprend par consé-

quent une série de principes d'inclusivité implicitement associés à des critères de sélection.

Dans le cadre des différents programmes d'ateliers, l'École des Sables a développé des critères de sélection qui diffèrent selon que les participants sont Africains ou Occidentaux et qui nous renseignent indirectement sur les répercussions des conditions structurelles inégales – dans ce cas aussi globalisées – que l'organisation doit apprendre à gérer dans le contexte de son travail de formation.

Germaine Acogny, directrice artistique de l'École des Sables : Pour les danseurs africains, il faut qu'ils connaissent leurs bases patrimoniales, parce qu'on n'apprend pas à les danser ici. Il faut qu'ils sachent danser et échanger leurs danses. Il y a aussi le critère intellectuel, le niveau scolaire. [...] Il y en a certains, malheureusement, qui ont abandonné l'école parce qu'ils voulaient être danseurs. Aussi parce que les parents ne pouvaient pas payer les études. Mais ce n'est pas parce qu'ils n'ont pas le niveau scolaire qu'on va les écarter. [...] On a déjà eu des cas comme ça. Par exemple, on était au Rwanda et il y en avait deux qui n'avaient jamais été à l'école des Blancs. Ils avaient beaucoup de talent et sont arrivés ici. Il y a eu aussi des Sénégalais – c'est plus facile pour nous parce que nous parlons le wolof – qui n'ont pas été à l'école mais qui sont intelligents et qui arrivent à faire des choses extraordinaires. [...] Mais on voit de plus en plus de jeunes qui ont le niveau scolaire, le bac ou commencent une formation universitaire dans les autres pays [africains] et qui viennent ici. Donc, il y a ces deux critères pour qu'ils comprennent bien ce que nous voulons. [...]

Pour les Européens, les Occidentaux, il faut qu'ils aient une base dans leur culture, soit dans le classique, soit dans le contemporain, le hip-hop. Il faut qu'ils aient une base, une technique corporelle qui soit assez solide pour pouvoir supporter le choc des autres cultures. Il y a toujours cet échange entre les étudiants.

Dans le contexte des Studios Kabako, le travail de formation est compris comme part d'un vaste processus complexe

visant à « créer un espace » sur divers plans et de diverses manières. Celui-ci durant plusieurs années et comprenant un groupe de danseurs relativement fixe, les critères de sélection doivent en fait être plutôt considérés comme des questions orientées sur un processus, questions qui doivent sans cesse être posées et auxquelles on doit répondre progressivement ou phase par phase : qui est disposé à entamer un tel processus ? Qui est prêt à rester dans ce processus ? Le travail de formation lui-même peut donc être vu comme un processus de sélection permanent.

Faustin Linyekula, directeur artistique des Studios Kabako : Créer un espace en fonction de ses objectifs demande du temps. Cela fait d'ailleurs maintenant près de quatre ans que nous travaillons avec ce groupe. Les auditions ne donnent qu'une très fugitive impression des candidats et ne permettent pas d'établir une véritable relation. [...] Ainsi, pour la première audition, nous ne nous sommes pas vraiment attachés aux compétences physiques. Lorsque quelqu'un se présente devant moi, je dois ressentir quelque chose. Il faut ensuite voir si cette première impression était vraiment fondée sur un échange plus profond que vous et le candidat découvrez ou si vous vous êtes trompé. [...] Ce qui m'importe au cours de ces quatre ou cinq ans, c'est de savoir qui souhaitera réellement s'engager pleinement dans cette voie, en faire sa vie et être heureux ! Si un étudiant vient me dire après toutes ces années : « Vous savez, finalement, je n'ai pas vraiment envie de consacrer ma vie à la danse ou à l'art », alors je le prendrai comme une réussite. Car cette personne montre ainsi qu'elle est capable de se positionner et d'affirmer : voilà ce que je veux. [...] C'est d'ailleurs pour cette raison que nous avons commencé par un groupe de quinze personnes, puis l'année d'après, elles n'étaient plus que treize, et au bout de quatre ans, nous avons décidé de continuer avec un groupe de sept personnes seulement. Vous réalisez après quelque temps que le degré d'implication n'est plus le même. Je ne veux pas que les [Studios Kabako] soient un espace dans lequel les étudiants se réuniraient pour être en bonne compagnie. Mon objectif est d'essayer d'aller un peu plus loin. D'ailleurs, il sera bénéfique pour l'atelier que nous organisons actuellement avec Boyzie [Cekwana] de réunir ces sept participants avec des personnes venues d'autres villes (par exemple des danseurs de Goma, trois de Kinshasa et deux de Brazzaville) pour qu'ils puissent passer du temps ensemble. À la fin de ces cinq semaines intensives d'atelier au cours desquelles on leur demande de se dépasser, ils peuvent réaliser à nouveau qu'on ne leur demande pas de danser de telle ou telle manière mais de *réfléchir* à ce qu'ils font.

Les conditions d'admission et les critères de sélection pour

enseignants et étudiants sont révélateurs de l'attitude fondamentale et des exigences de chaque organisation et contribuent à les maintenir de façon constructive. Les espaces de formation inclusifs représentent des contextes sensibles aux différences et se fondent sur une nouvelle répartition ciblée des points d'entrée, ce qui va à l'encontre des conditions sociales existant tout en les dévoilant. L'élargissement processuel des marges de pensée et d'action artistiques et personnelles se révèle être un défi pour tous les participants.

Aperçus de la pratique dans le contexte de la formation

Étant donné qu'aussi bien les enseignants que les étudiants doivent agir « pratiquement » dans le contexte de tels élargissements, on peut se demander comment ces élargissements sont perçus, quelles possibilités ils offrent et quels conflits ils recèlent, quelles négociations sont menées et quelles limites on peut constater. Toutefois, outre des cursus variés et des conditions personnelles, professionnelles et sociales différentes, les participants amènent également des conceptions et des attentes tout aussi différentes qui influencent les processus d'interaction et font du travail de formation un champ « irrégulier ». De telles « irrégularités » ne donnent pas une image cohérente et n'offrent pas de schéma d'explication facilement gérable. Actuellement on ne peut tenter qu'une approche situative en représentant et en établissant des rapports entre exigences, action et vécu particulier. C'est ce que nous allons tenter de faire dans ce qui suit à travers une mise en rapport dialogique de divers plans d'expériences par les enseignants et les étudiants. Ces instantanés fragmentaires montrent que tous ces plans n'ont pas toujours été accessibles, cependant ils restent indiqués, non pas comme espaces vides, mais comme espaces ouverts.

Focus : l'inclusivité

Bien que l'exigence d'inclusivité des programmes de formation essaie de tenir compte des origines différentes des étudiants, les conditions individuelles divergentes – et spécialement pour ce qui est de l'éducation scolaire – constituent un défi. Celles-ci se répercutent pour les enseignants non seulement sur le travail de transmission conceptionnel

et pratique lui-même, mais doivent aussi être « rééquilibrées ». Pour les étudiants, en revanche, c'est surtout le côté théorique de la formation qui peut présenter des expériences limites importantes.

Exemples de contexte

Photographie

John Fleetwood, directeur du Market Photo Workshop : On compte habituellement douze étudiants par classe. Pour les cours plus longs, il nous paraissait important que certaines personnes du cours aient suivi une formation auparavant dans un domaine quelconque, pour qu'elles puissent transmettre leur savoir aux étudiants. [...] Ainsi, le nouveau profil des formateurs qui ont commencé à postuler et le fait que davantage d'étudiants avaient suivi une formation au préalable sont-ils peut-être à l'origine de ce transfert dynamique. [...] Mais il faut réussir à en assurer l'organisation. Celle-ci est facilitée par une mise en place efficace des équipes et par une adaptation dès le début de l'année de l'*attitude générale* de la classe en tant qu'entité apprenante, pour que les étudiants puissent comprendre qu'ils forment un ensemble ; qu'ils ont besoin de s'intégrer à cet ensemble, de travailler les uns avec les autres et d'observer. Je pense qu'il faut parvenir à bien gérer cela... ces... interventions... pour s'assurer que les étudiants forment un ensemble cohérent. Mais je pense que, parfois, cette unité peut poser problème, dans les classes où les formateurs ont du mal à gérer les différents rythmes d'apprentissage de chacun pour que tous les apprenants puissent apprendre sur un pied d'égalité.

Danse

Patrick Acogny, co-directeur artistique de l'École des Sables : Les choses auraient été bien plus faciles pour de nombreux [danseurs] s'ils avaient suivi une formation appropriée. Nous ne disposons pas de statistiques, mais je dirais que pour ce qui concerne les danseurs africains, environ 20% de ceux qui sont venus ici avaient un niveau

d'études qui leur permettait de poursuivre des études supérieures. Environ 70% des danseurs originaires du Sénégal se sont arrêtés à l'enseignement secondaire. [...] Un grand nombre d'entre eux souhaite s'orienter vers la chorégraphie. Ils sont très intelligents, apprennent vite et peuvent faire des choses intéressantes, mais souvent ils ne disposent pas des outils leur permettant de procéder à des analyses, de faire de la recherche et autres. [...] Si vous leur montrez, ils en seront capables, évidemment, mais certains d'entre eux ne maîtrisent déjà pas la langue, que ce soit le français ou l'anglais, ce qui pose de nombreuses difficultés auxquelles nous devons également faire face. L'une des solutions que nous envisageons de proposer à ceux qui le souhaitent est de trouver quelqu'un pour leur enseigner le français, l'histoire, pour qu'ils prennent davantage conscience de ces aspects. La plupart d'entre eux ne connaissent même pas l'histoire de leur discipline. Danser est la seule chose qui les intéresse. Et ils se rendent compte que pour danser, ils pourraient bien devoir retourner à l'école.

Exemples d'expériences chez les enseignants

Photographie

Thenjiwe Nkosi, enseignante du cours Critical Writing au Market Photo Workshop : Je ne sais pas si un seul des étudiants avec qui je travaille a d'abord suivi le cours de base et le cours intermédiaire (*Foundation et Intermediate Course*). D'un point de vue organisationnel, ça devrait se passer comme ça, mais évidemment, la réalité est tout autre. Les étudiants viennent ici uniquement pour suivre le cours avancé (*Advanced Course [AP]*) et ils viennent de partout. Ils ont des attentes très variées. Si j'analyse les commentaires que j'ai reçus pour le premier trimestre, il y en a pour tous les goûts ! Certains ont dit : « Je veux davantage de lecture. » La moitié ont indiqué : « Ce cours était trop conceptuel pour moi. » Et : « J'étais *perdu(e)* ! » [...] J'ai vraiment tâtonné au premier trimestre. D'une certaine manière, je ne pouvais rien planifier en raison de la grande diversité des étudiants et les dynamiques sont tellement différentes. Je suis

venue pour une séance de lecture et durant la moitié de la séance, certains étudiants, des Blancs pour la plupart, discutaient. Ensuite j'ai essayé différentes lectures, qui ont un peu changé la donne. [...] Toutefois, la discussion est juste un aspect du cours. Ce dernier s'appelle Critical Writing (« atelier de rédaction critique »). Mais en termes de niveau rédactionnel, vous travaillez à la fois avec des personnes qui ne savent pas ce qu'est un paragraphe et avec d'autres qui sont capables d'insérer des notes de bas de page. J'ai essayé plusieurs choses pour trouver le meilleur moyen de les motiver à écrire. En fait, je n'avais jamais animé d'atelier d'écriture auparavant et je ne me considère pas comme un auteur. L'atelier m'a donné l'occasion de réfléchir vraiment à ce qu'est l'écriture. [...] J'ai également pris conscience de l'énorme responsabilité que cela impliquait.

Danse

[...]

Exemples d'expériences chez les étudiants

Photographie

[...]

Danse

Fanny Roselyne Mabondzo (RDC), participante à un atelier des Studios Kabako : L'atelier, c'est super ! Il y a vraiment une différence de formation : d'un côté à l'École des Sables, il y a quelque chose, ici aux Studios Kabako, il y a autre chose. Et ce que je suis en train de faire ici, je ne l'ai pas encore fait ailleurs. [...] Pour moi, c'est nouveau de commencer ici : on nous donne un cahier et j'essaie d'é-

crire des textes. Après tu prends une personne et tu dois créer quelque chose, je dois chercher un partenaire qui réalise ce que j'ai écrit. Tu deviens chorégraphe et lui interprète. [...] Je suis en train de chercher pour un solo. Sincèrement, j'ai un peu peur, car je n'ai encore jamais fait ça, mais ça me booste vraiment ! Il faut tout faire

en une seule fois⁷².

Kaïsha Essiane (Gabon), participante à un atelier de l'École des Sables : C'est la première fois que je fais un stage à thème [*War and Peace* (« guerre et paix »)], où on est vraiment à fond dans la recherche. Le plus souvent les stages que j'ai faits, c'étaient plutôt des stages initiatiques à la danse contemporaine. Et là [à l'École des Sables] on est dans le hip-hop, en même temps dans la danse africaine – c'est vraiment diversifié. [...] On t'apprend beaucoup de choses, avec des exercices qui développent ta réflexion. Par exemple, on a des mouvements ici qu'on nous a montrés – moi, j'aurais vu le mouvement comme ça, je le regardais comme ça. Mais au-delà du mouvement, lorsque tu travailles avec ton esprit, tu vas *derrière* ce mouvement, tu trouves autre chose. Patrick nous a appris qu'un seul mouvement peut te donner des milliers d'autres choses, des milliers d'autres ouvertures. [...] Je pense quand même que lorsqu'on est allé à l'école, qu'on a fait un bon chemin, on a certains avantages. On est plus à l'aise dans la compréhension des exercices. Pour moi, je pense, c'est le fait d'avoir fait des études [études de communication en France] qui me permet d'être à l'aise dans les travaux de recherche, etc⁷³.

Clariss Sagna (Sénégal), participante à un atelier de l'École des Sables : J'ai toujours aimé l'école, mais tout le temps que j'étais en classe, on m'appelait pour me dire : on a besoin de toi pour ça et pour ça. Donc je me suis absentée de plus en plus et c'est là que j'ai eu des problèmes. [...] La danse, c'est vraiment dur avec l'école. À Dakar, les cours de danse, c'est le soir ou le week-end et alors c'est sûr que tu ne vas pas aller à l'école. [...] Quand je suis venue ici à Toubab Dialaw, quand on a travaillé avec Patrick, j'ai compris que les cours [de l'école] c'était important – parce que j'ai toujours des problèmes. On te donne des choses et tu dois réagir vite. [...] Il essaie de nous faire travailler avec la tête, c'est pour ça en général que je ne parle pas beaucoup⁷⁴.

Focus : « bagage » structurel et individuel

Dans le cadre de la formation et de la professionnalisation

des artistes, le travail de formation doit tenir compte de divers champs de tensions et a lieu en même temps dans divers champs de tensions. Les conditions structurelles et les perceptions sociétales sont étroitement liées aux dispositions individuelles des étudiants : peu de possibilités de faire une formation artistique dans le domaine non formel ; un manque général de considération de la création artistique, qui – selon le domaine – va de pair avec certains préjugés et idées préconçues ; des ressentiments fréquents dans les contextes familiaux quand quelqu’un se décide à faire une carrière artistique ; des conditions, expériences, positions et attentes individuelles différentes pour ce qui concerne la pratique professionnelle et la planification de la carrière ; des facteurs de pression divers pour qui veut « s’imposer » en tant qu’artiste.

Exemples de contexte

Photographie

John Fleetwood, directeur du Market Photo Workshop :
 Je dirais que les personnes qui ont choisi d’étudier la photographie, d’une manière ou d’une autre, doivent avoir conscience qu’elles travaillent avec le monde « extérieur ». Cette approche est inhérente aux études et à l’enseignement de la photographie, la *nature du regard* que vous portez à la personne que vous observez et les rapports de force qui en résultent. Il est évident que le cours met parfois mal à l’aise car on y met beaucoup de sa personne. Mais rappelons-le, la création artistique est un processus très personnel. [...] Les étudiants du Photo Workshop ne sont pas des modèles de beauté, d’innocence ni de non-discrimination. Ils font plutôt partie de communautés existantes et représentent très exactement ce qu’est la « communauté ». Un bon formateur doit donc être capable de parler du sujet et de la forme en tenant compte de cela.

Danse

Virginie Dupray, directrice administrative des Studios

Kabako : La plupart de nos danseurs viennent de milieux relativement modestes. L'un d'entre eux était issu de la classe moyenne et a été envoyé à Kisangani pour mettre un terme à ses études artistiques, mais, manque de chance, il a atterri dans nos murs. Trois d'entre eux habitent ensemble et s'occupent les uns des autres pour économiser les ressources. Pour toute la durée de l'atelier, cependant, ils perçoivent cinq dollars par jour et ils épargnent pour financer leurs études l'année prochaine.

Patrick Acogny, co-directeur de l'École des Sables :

La plupart des [danseurs] rêvent de faire une carrière.

Pour un grand nombre d'entre eux, ce désir est d'autant plus fort qu'il va contre la volonté de leur famille.

La moitié de nos danseurs ont été renvoyés de chez eux, et lorsqu'ils ont commencé à gagner correctement leur vie, leur famille leur a ouvert à nouveau les bras. [...]

Nous avons encore beaucoup à faire dans le soutien que nous pouvons leur apporter : au lieu de reverser tout leur argent à leur famille, il faut les amener à construire quelque chose pour eux-mêmes. La carrière de danseur est courte et rares sont ceux qui la planifient correctement. Il est donc important de leur apprendre à construire leur vie professionnelle.

Exemples d'expériences chez les enseignants

Photographie

Thenjiwe Nkosi, enseignante du cours Critical Writing au Market Photo Workshop : J'estime que j'ai de la chance de pouvoir enseigner ce cours car tout le monde essaie de trouver des solutions, non seulement en termes de création d'image mais aussi de négociation. [...] Mais d'une certaine manière, ils sont *obsédés* par cette idée du consentement, ce qui me dérange beaucoup. Si une personne a donné son consentement, est-ce que cela me donne le droit de faire ce que je veux pour autant ? C'est une question très importante pour les photographes. Car la photographie n'a rien à voir avec la peinture ou toute autre activité artistique. En tant que photographe, vous devez avoir conscience de la valeur de l'image

privée d'une personne. [...] D'après moi, il est essentiel de reconnaître qu'on évolue, en tant qu'artiste ou photographe, sur un terrain glissant. De nombreux [étudiants] ne sont pas très à l'aise avec cette ambivalence : ils sont conscients du problème que peut représenter la photographie dans ce contexte, mais ils ont la sensation qu'il faut tout de même *agir*. Et le fait *d'agir* semble être une excuse pour tout car il est préférable de faire quelque chose plutôt que rien. [...] La photographie revêt une sorte d'immobilisme car elle rejette la notion de changement, elle conteste l'idée que nous puissions, en tant qu'*être humain*, connaître une évolution. Ainsi, dans un système qui comprend que les choses ne sont pas figées, vous pouvez changer de voie du jour au lendemain. Mais pour beaucoup, le fait d'adopter une « position fixe » de la « représenter » semble bien plus rassurant. Et c'est essentiellement lié à l'histoire.

Danse

[...]

Exemples d'expériences chez les étudiants

Photographie

[...]

Danse

Dorine Mokha (RD Congo), participant à un atelier des Studios Kabako : Je devais aller continuer mes études en Afrique du Sud, mais pour mon père c'était hors de question. Il s'est dit qu'en RDC je pourrais être découragé [de devenir artiste]. C'est comme ça que j'ai choisi Kisangani. Mon père, il était content : qu'est-ce que mon fils va faire là-bas, qui va le payer, où est-ce qu'il va danser – il va finir par arrêter. [...] Bon, je suis quand même les cours de l'université – j'ai fait quatre ans sur cinq [littérature et droit économique] et tout le monde m'a dit que c'était important d'avoir un diplôme parce qu'on peut participer à la prise de décisions. En même temps, je me suis dit que ça pourrait d'une certaine manière convaincre mes

parents, que, oui, j'ai fait l'université mais je vois ma vie dans autre chose. [...] Avant de commencer en 2009 aux Studios Kabako, j'avais une image, une vision de la danse : je danse, je vais être invité quelque part, je vais voyager... Mais ici le rêve est devenu réalité : que ça puisse devenir une vie, un métier, que je puisse en vivre. C'est quelque chose que je n'avais pas imaginé avant. Parce qu'un artiste n'est pas considéré comme un professionnel, mais seulement comme quelqu'un qui passe son temps à s'amuser. [...] Les Studios Kabako ont changé tout ça – ce qu'on fait maintenant, ça a plus à voir avec la tête. Bien sûr on apprend aussi les techniques, mais je crois que ça a plus d'impact sur le plan de la réflexion. [...] Et en plus ils m'aident à m'organiser. Oui, mes parents me prennent en charge, mais seulement quand il faut que je paie quelque chose à l'université. Je ne peux pas leur demander l'argent des transports, par exemple. Je ne peux pas demander qu'on me paie des chaussures. Les Studios Kabako m'aident aussi par rapport aux travaux – à essayer un peu de m'organiser. Que ce soit au niveau financier ou même au niveau du temps, puisque c'est vrai que je fais l'université en même temps. C'est juste une question d'organisation. On ne peut pas vivre de ça. On fait trois ateliers au cours de l'année. C'est quelque chose, mais ce n'est pas encore suffisant pour vivre. Mais c'est l'avenir. On est à un moment où on se cherche, on se pose des questions et on cherche des réponses⁷⁵.

Mohamed Dramé (Sénégal), participant à un atelier de l'École des Sables : Ce n'est pas si facile avec la danse. Il y a parfois des manifestations, alors on est invité. Ou on va à des battles et des *concours*, on fait de petites présentations. Pour les écoles de danse, c'est compliqué. Tout le monde n'a pas la chance de faire une école de danse. Les jeunes se disent, aller à l'école de danse sans argent, c'est un peu compliqué. Ils préfèrent apprendre sur internet ou bien regarder des vidéoclips d'autres pays et essayer de reproduire les mouvements. Par exemple sur YouTube, il y a des tutoriels. Si tu veux apprendre un style, on le tape et on tombe sur les vidéos d'artistes ou de musiciens ou de danseurs. C'est comme ça que nous

avons appris beaucoup de figures de breakdance ou de house. [...] On est obligé d'être souvent sur l'ordinateur pour voir ce qu'il y a de nouveau, quel style a été créé. On essaie de s'adapter à ce style. En même temps, parfois, tu n'as pas tous les mouvements, mais l'essentiel. [...] Nous faisons ça nous-mêmes pour nous entraîner. On n'a pas toujours l'occasion de participer à un atelier comme celui-ci.

Fanny Roselyne Mabondzo (RDC), participante à un atelier des Studios Kabako : Je me rappelle quand je suis allée en 2011 à l'atelier Afrique à l'École des Sables : mon rêve, c'était de voir la maman [Germaine Acogny]. Le premier jour, j'étais là seulement en train de la regarder et je me suis dit : la maman, comment a-t-elle fait ? Est-ce que nous aussi, on va y arriver ? J'aimerais bien continuer, me développer comme Germaine Acogny jusqu'à son âge. [...] Mais ce n'est pas si facile d'être une femme et de continuer à danser. N'importe qui ne comprend pas la danse. Si tu n'as pas un mari qui te comprend et qui comprend aussi la danse, tu risques même de rater ta vie. Tu risques d'arrêter ce que tu as déjà commencé, mais si tu abandonnes – quoi faire ? Si tu as des enfants, une famille... Pour la majorité des familles ici, ce n'est pas facile d'accepter une fille ou une femme qui danse. La majorité des filles avec qui j'ai commencé ont toutes arrêté. [...] Au début je n'avais pas de cheveux, je les avais rasés et je me suis dit que je devais être libre, n'importe quel truc, je peux le faire. Là où j'ai travaillé, le chorégraphe ne permettait pas que tu joues avec tes cheveux. Il n'y avait rien à dire : toi, tu es une femme, lui, c'est un garçon. Ce que les hommes font, les femmes le feront aussi. [...] On ne doit pas essayer de s'y soustraire. Ici par exemple, tu as une piste de danse, mais à Brazza tu as seulement du béton, tu te blesses partout, tu as des plaies. [...] Ce n'est pas une façon de travailler dans de bonnes conditions. Je dois – comment dirais-je – travailler dans n'importe quel endroit. [...] C'est à toi de décider si tu rentres. Tu dois organiser des jeunes danseurs et leur donner les techniques que tu as apprises là où tu étais. Tu ne peux pas rentrer et tu n'as rien fait. [...] En tout cas, c'est difficile chez nous. On doit chercher, on doit se battre et on

doit bien réfléchir à la manière dont ça peut continuer.

Focus : communication, réflexion, évaluation et participation

Comme on a déjà pu le voir, les processus de communication, de réflexion et d'évaluation représentent des aspects élémentaires et imbriqués facilitant les échanges interpersonnels, la participation et la contribution. Pour tenir compte de ces processus dans leur complexité et leur caractère interactif profondément pluridimensionnel, il faudrait en fait réunir quatre plans interférant les uns dans les autres avec leurs prémisses, orientations, accents et objectifs différents : 1) entre enseignants, 2) entre enseignants et étudiants, 3) entre étudiants et enseignants, 4) entre étudiants. Chacun de ces plans soulève – dans l'interaction avec les autres – des questions très spécifiques dans le contexte de chaque organisation et renvoie à des thématiques, des discussions et des définitions de rapports tout aussi spécifiques. Chacun de ces plans – en interaction avec les autres – contribue aussi bien à cadrer des espaces de communication, de réflexion et d'évaluation dans le contexte du travail de la formation comme dans celui de l'enseignement et de l'apprentissage qu'à leur donner une « atmosphère ». Et chacun de ces plans crée – en interaction avec les autres – des structures interactives concrètes soulignant certaines formes de contribution et nous renseignant sur la situation interne des organisations. La réunion de ces différents plans ne peut toutefois être réalisée dans la présente étude. Mais les vues très fragmentaires sur la pratique renvoient à la complexité et aux différentes directions des processus d'interaction.

Exemples de contexte

Photographie

Claire Rousell, directrice du cours *Advanced Programme* au Market Photo Workshop : Il existe différents types d'évaluation : les étudiants évaluent les cours et les formateurs eux-mêmes. [...] Pour l'*Advanced Programme* (AP), ces évaluations représentent des jalons importants car le cours se déroule sur plus d'un an et est divisé en quatre trimestres, auxquels s'ajoutent les périodes

consacrées aux projets personnels et aux stages. Il existe différentes phases ou étapes et les étudiants ont besoin de connaître l'évaluation de leur travail à chacune de ces étapes. [...] Chaque étudiant de l'AP doit choisir un projet personnel au début du cours et le mettre en œuvre tout au long de l'année. Une « évaluation sommative » de ce projet est effectuée à la fin du deuxième et du quatrième trimestre. Il s'agit d'une forme particulière d'évaluation au cours de laquelle les étudiants présentent l'ensemble de leurs travaux à deux examinateurs internes, un évaluateur externe (qui ne fait pas partie du Market Photo Workshop) et un modérateur. L'évaluateur externe, souvent artiste, photographe ou conservateur, apporte ainsi un regard complètement différent sur le travail de l'étudiant. Nous organisons aussi parfois des sessions de « critiques de groupes » et invitons tous les formateurs du cours à y participer et à partager leurs réflexions sur le travail des étudiants. Ces séances critiques se déroulent en présence de tous les étudiants de la classe. Ils peuvent ainsi participer et voir de quelle manière les formateurs évaluent leur travail. [...] L'intervention d'évaluateurs externes est très importante car certains éléments que l'étudiant considère comme pertinents en termes de « produit fini » ne seront pas perçus de la même manière par quelqu'un qui n'a pas contribué à sa création. [...] Ils doivent y être préparés. Si vous exposez votre travail au grand jour, vous devrez faire face à la critique. Et celle-ci peut parfois être très sévère. À certaines occasions, elle peut ne pas sembler « encourageante », et parfois elle n'est pas destinée à l'être. Cet ensemble d'évaluations permet ainsi aux étudiants d'être confrontés à toutes sortes de critiques.

Danse

Virginie Dupray, directrice administrative des Studios Kabako : Nous n'avons pas de système d'évaluation à proprement parler. À la fin de chaque atelier, j'essaie d'établir un rapport et j'en discute avec les [danseurs]. Ils ont un entretien avec la personne qui a animé l'atelier, ensuite nous avons toujours une discussion ensemble pour connaître leurs impressions sur l'atelier, savoir ce

qu'ils ont appris, ce qui leur a déplu, mais c'est plus informel. Nous avons tout de même cette forme d'échanges, des échanges oraux. J'essaie de suivre ce processus d'évaluation, non pas tous les jours mais régulièrement. Cela me permet de constater que certains progressent plus rapidement et que des étudiants sont plus à l'aise que d'autres dans certains ateliers. J'essaie d'avoir des entretiens individuels avec eux à la fin de l'atelier. Mais nous n'utilisons pas de système de notation. Et, en effet, ils devraient avoir la possibilité, à un moment donné, de nous évaluer, mais nous n'avons pas encore mis cela en place.

Germaine Acogny, directrice artistique de l'École des Sables : Les étudiants, quand ils viennent, choisissent le responsable qui doit les représenter. Ce sont les *chefs de village*. Ceux-ci disent ce qu'ils pensent – de la nourriture, de ce qu'ils vivent ici – et nous nous les écoutons pour améliorer les choses. Nous savons très bien quelle est la qualité du travail que nous faisons ici. Ils ont la possibilité de donner leur avis, au moyen de questionnaires, sur les professeurs, sur ce que nous faisons, sur ce qui leur a plu particulièrement et ce qui leur a moins plu. Et ce rapport nous aide à voir ce qu'il faut améliorer, s'il faut continuer à inviter tel professeur ou non, etc. Nous les incitons toujours à dire ce qu'ils pensent. Chaque semaine et à la fin de leur séjour chez nous.

Exemples d'expérience chez les enseignants

Photographie

Claire Rousell, directrice du cours *Advanced Programme au Market Photo Workshop* : Nous procédons à une sorte d'évaluation informelle continue. Mais il est très important qu'elle ne se fasse pas à sens unique. Je suis certes une formatrice mais je suis également une artiste et un être humain. D'une certaine manière, je ne suis guère différente de mes étudiants. Je commets des erreurs, je dois faire face à des humeurs changeantes, relever des défis créatifs. Leurs difficultés à conceptualiser un projet sur un an, à le planifier, à faire face au manque d'inspira-

tion, ce sont des problèmes que je connais et comprends tout à fait. Alors plutôt que de leur donner une réponse catégorique, je préfère leur faire part de mon propre vécu et, parfois, les étudiants apportent leurs propres réponses aux craintes et aux problèmes des uns et des autres en classe, ou même aux inquiétudes que j'exprime moi-même, ce qui est vraiment formidable. Dans les cours plus longs, comme les AP, une relation plus personnelle s'établit entre le formateur et les étudiants. Je pense que l'élément clé est la confiance. Elle permet de bien travailler ensemble.

Danse

[...]

Exemples d'expérience chez les étudiants

Photographie

[...]

Danse

Mohamed Dramé (Sénégal), participant à un atelier de l'École des Sables : Beaucoup de danseurs africains m'ont dit : Mo, il faut que tu ailles à l'École des Sables ! Depuis c'est la troisième fois que j'y suis allé et j'ai beaucoup appris. C'est un *challenge*. Lorsque j'étais venu pour la première fois ici, je n'avais que le français et le wolof et j'étais un peu timide pour parler aux autres. Alors, Germaine Acogny nous mettait la pression en disant que : même s'il faut parler avec les doigts, il faut le faire ! C'était vraiment pour moi une bonne expérience, le fait d'oser et d'essayer. [...] Dans cet atelier, personnellement je trouve quand même que nous, les francophones, on essaie plus de parler anglais qu'eux [les Hollandais] ils essaient de parler français. [...] Ils essaient, parfois il y en a un qui demande comment on dit ça ou ça, mais lorsqu'on a une vraie discussion, c'est souvent plus en anglais qu'en français. [...] L'intégration ici a été beau-

coup plus rapide vis-à-vis de l'autre côté. Certes, parfois il y a des problèmes de langue, mais on est ouvert. [...] Une fois j'ai rouspété contre C. quand elle disait : « Non, pas moi. » Je lui ai dit : « Il faut parler, même si c'est en utilisant

les orateurs – essaie ! » C'est là qu'elle a commencé à sentir ce *challenge*. [...]

Les Africains sont de tendance réservée. Il y a des choses qu'ils ne vont pas essayer de dire. Moi, je suis une personne un peu dynamique, c'est pourquoi je suis un des *chefs de village*. Les gens se confient à moi. On discute ce qui se passe, après on va trouver des solutions et apporter des informations qu'on a rassemblées pour pouvoir parler à l'Office, pour dire ce qui se passe. On parle souvent du travail : de ce qui se passe, comment les gens se sentent, est-ce qu'ils sont fatigués, est-ce qu'ils sont motivés. À la fin de chaque atelier, on nous donne des papiers à remplir sur tout ce qui se passe ici comme un rapport de stage. Ce n'est pas anonyme. C'est assez ouvert ici, en fait, pas très fermé. On travaille, mais l'étudiant a le droit de dire ce qui va et ce qui ne va pas.

Dorine Mokha (RDC), participante à un atelier des Studios

Kabako : L'atelier, c'était une expérience super ! C'était lorsqu'on travaillait avec d'autres, qui venaient de Brazzaville, de Kin, de Goma et que moi je n'avais jamais vus, on n'avait jamais travaillé ensemble. Mais après ces quelques heures, on avait l'impression de vraiment se connaître. [...] La danse nous a réunis, et vraiment on ne faisait qu'un. Il n'y avait plus ces différences de : moi, je suis de Kin[shasa], moi je suis de Kisangani, moi de Brazza. On était tous des danseurs. C'était une expérience importante et ça fait partie des choses qu'on apprécie aux Studios Kabako. Le fait qu'il y ait de nouvelles personnes qui viennent avec une nouvelle manière de voir les choses. C'est vrai qu'il y a des points communs entre les danseurs, mais en même temps on voit des choses nouvelles – par exemple, quand je vois un danseur de Goma, j'essaie de comprendre ce qu'il pense, comment la danse est chez eux. J'apprends beaucoup de choses. En même temps, eux aussi apprennent quelque chose de nous. [...] Dans l'atelier, c'est plus de la pratique technique. Mais

en même temps, après une heure de pause, on essaie de parler du travail, où on en est, ce qu'on va faire. Par exemple, on travaille pendant trois ou quatre heures, on a deux ou trois fois au moins où on va s'asseoir pour essayer de discuter : par exemple à la fin, lorsqu'on a fait des solos, on demande aux autres leur avis, les impressions, qu'est-ce que tu as vu, qu'est-ce que tu n'as pas vu. C'est très intéressant de se situer au lieu d'avancer aveuglément. [...] D'habitude, avant les ateliers, on se réunit avec Virginie. Elle nous dit qu'il y a Untel qui viendra, etc. À la fin on a une autre rencontre : comment avez-vous trouvé l'atelier, comment ça s'est passé? Et en même temps, les chorégraphes eux aussi parlent pour voir comment ça s'est passé avec les danseurs. Virginie parle aussi avec nous pour voir comment ça s'est passé avec eux [les artistes invités]. D'habitude c'est très positif. On a toujours des expériences différentes, ils viennent d'horizons différents, chacun a sa technique, chacun a sa manière de faire. Mais c'est toujours enrichissant.

Les différents processus de communication et de réflexion font de l'espace de formation un espace de possibilité que tous les participants contribuent à aménager activement et dans lequel on accorde beaucoup d'importance à la responsabilité personnelle et à l'engagement. Par sa densité interpersonnelle et son caractère temporaire, il apparaît comme un *espace transitoire* de rencontre, que les enseignants et les étudiants « traversent » de façon interactive et qui se compose de trois éléments essentiels : la relation, le processus, le mouvement. Au sein de cet espace, le travail de formation peut alors apparaître tel qu'il est vraiment, un travail en cours d'élaboration et un travail en mouvement.

Remarques récapitulatives

Dans ce chapitre, nous avons tenté de cerner et de commenter ponctuellement différents aspects du champ de la formation et de la professionnalisation artistique non formelle. Pour ce faire, il nous a fallu changer de perspective et faire des *expériences spécifiques* des organisations travaillant localement le point de départ et de référence essentiel. Cela devait nous permettre de concrétiser et de donner un aperçu

sur les conditions structurelles cadres, les auto-positionnements culturels, les points d'entrée en matière de conception, de méthode et de contenu ainsi que sur les points forts du travail de formation fondés sur la pratique. Malgré le petit nombre de marqueurs utilisés dans le cadre de cette étude, nous avons pu faire apparaître clairement la complexité exceptionnelle du champ étudié. Celle-ci s'explique moins par la divergence des genres artistiques pratiqués et donc des conditions spécifiques qui en résultent. Elle est plutôt le résultat de contextes de formation non formels particuliers (et uniques) qui ont été créés au cours du développement de bases et de cadres, d'accents et d'orientations propres. Pour ce qui est des organisations interrogées, nous avons mis en relief les aspects interactifs ci-dessous (très importants si l'on désire prolonger la réflexion) :

- les divers programmes de formation ouvrent des *points d'entrée inclusifs* et ainsi la possibilité aux personnes individuelles ayant des niveaux de connaissance très différents de se professionnaliser dans leur domaine ;
- dans chaque discipline le travail de formation est orienté sur l'élaboration d'une image professionnelle *réfléchie* et dépasse donc largement la transmission de connaissances et de compétences techniques ; par conséquent, il apparaît comme un *cadre pratique* qui se fonde sur des points d'entrée à la connaissance ainsi que sur des cadres de réflexion et de communication élargis qu'il reproduit sans cesse de différentes manières ;
- les divers contextes de formation sont l'expression et le résultat d'*espaces relationnels* élargis, à la construction desquels tous les participants prennent part de différentes manières et qui, également pour les participants, créent des champs d'exposition offrant aussi bien des directions que des perspectives multiples.

Un autre facteur essentiel caractérisant le travail des organisations interrogées réside dans la combinaison du travail de formation avec d'autres formes du travail d'éducation cultu-

relle ainsi qu'avec le travail artistique. Dans les espaces d'interaction pluridimensionnels qui en résultent, le rapport de l'éducation à l'art ainsi que de l'art à l'éducation est sans cesse redéfini. L'intégration voulue des espaces sociaux et des individus les plus divers et les références résolument décentrées aux contextes du savoir et de l'expérience renvoient à une sorte de transmission culturelle que l'on peut qualifier d'« art de l'implication » positionné⁷⁶. En créant des possibilités de prises de conscience critiques et plurielles, le champ de l'éducation artistique/culturelle prend forme et s'en trouve dynamisé, ouvert et intensifié. C'est à l'intérieur d'un tel « champ dense » que les organisations aménagent différemment par la combinaison de leurs diverses activités et dans lequel elles se positionnent différemment en conséquence, que la « non-formalité » apparaît dans sa singularité et sa simultanéité en tant que terrain participatif et processus constitutif de structures.

Sur l'arrière-plan d'une telle

interprétation de la « non-formalité », les programmes de formation et le travail de formation des organisations interrogées sont orientés essentiellement sur des processus « éducatifs ». Cela ne signifie nullement qu'ils ne sont pas orientés sur un objectif ou un résultat. Toutefois les tentatives de création à long terme de cultures d'apprentissage et d'enseignement alternatives qui se développent constamment et restent par conséquent des « processus » sont difficilement qualifiables d'« output » ou de « résultat » dans le sens d'un « produit fini » matériel (et donc commercialisable). Il résulte de ce fait un problème tout aussi fondamental que vaste : l'importance et les besoins de la formation diffèrent souvent des conceptions et/ou des directives des organismes donateurs.

Étant donné que le champ de formation et de professionnalisation non formelle dépend presque exclusivement de l'aide extérieure, les organisations doivent garantir leur fonctionnement dans un cadre incer-

tain de financement. À cela s'ajoute que, dans la plupart des pays africains, cette aide est déterminée – essentiellement – par des organismes internationaux ou plutôt occidentaux et se fonde sur des paramètres correspondants. Par conséquent, les financements sont premièrement plutôt orientés vers des projets. Cela veut dire que l'enseignement et/ou l'entraînement ne peuvent que rarement faire l'objet d'une demande d'aide ciblée, ce qui, pour les organisations qui se définissent essentiellement comme établissement d'enseignement, entraîne des difficultés considérables. Deuxièmement, l'aide orientée vers des projets est prévue en général pour un an. Cela signifie que les questions de développement, de management et de suivi des projets ne sont pas suffisamment prises en compte, ce qui a des répercussions très négatives sur leur élaboration et leur réalisation ainsi que sur les facteurs constitutifs de structures. Troisièmement, il en résulte des dynamiques propres qui définissent le champ et qui doivent être

comprises comme le résultat d'effets formatifs opposés. Cela veut dire que, dans le contexte de la formation et de la professionnalisation des artistes, celles-ci éclairent le rapport parfois contradictoire entre les conceptions et pratiques des acteurs locaux en matière de politique culturelle et les politiques d'aide des organismes internationaux.

Afin de saisir plus précisément ce rapport et d'en souligner les implications concrètes, il serait en fait nécessaire de développer un autre chapitre détaillé intitulé « Descriptions fragmentaires du champ », à savoir un chapitre qui attire l'attention sur les structures et dynamiques complexes des organismes d'aide occidentaux. Pour cela, il faudrait procéder à une analyse comparée des conceptions et des politiques de subventions de divers organismes occidentaux dont les positionnements et approches en matière de politiques culturelle, éducative et de subventions diffèrent grandement. Pour ce qui concerne le domaine étudié de l'aide à

la culture, il conviendrait de procéder à une différenciation qui considère par exemple ceux qui financent les organismes donateurs et quelles sont les orientations et les marges de manœuvre qui en découlent en matière d'aide financière. De même, il faudrait problématiser différents « territoires d'aide financière » dont la géographie actuelle correspond assez précisément aux territoires et sphères d'influence des anciennes puissances coloniales. Et enfin il conviendrait de soulever la question de la concurrence entre les organismes donateurs occidentaux et de ses répercussions sur la politique d'aide, étant donné la situation de confusion qui peut en résulter en particulier pour les acteurs africains. Toutefois cette entreprise dépasserait largement le cadre de la présente étude. C'est pourquoi, dans ce qui suit, nous chercherons des points de référence et des points d'appui afin de cerner et de commenter ponctuellement, dans le cadre des contextes africains, les effets formatifs des organismes d'aide occidentaux dans le champ de la formation et de la professionnalisation artis-

tique non formelle.

1 Cette situation n'est pas limitée aux contextes africains. Dans les pays occidentaux aussi on peut constater des différences comparables. Toutefois les conditions cadres structurelles globalisées diffèrent beaucoup les unes des autres.

2 Interview avec Germaine Acogny, directrice artistique de l'École des Sables, Toubab Dialaw, 28/06/2012. Étant donné que dans chaque extrait nous indiquons toujours le nom et la fonction de notre interlocuteur, nous ne donnerons le lieu et la date de l'interview qu'une seule fois dans le premier extrait.

3 Interview avec Virginie Dupray, directrice administrative des Studios Kabako, Dakar, janvier 2012 (l'entretien a eu lieu dans le cadre de l'étude préliminaire).

4 Interview avec Solomon Tsegaye, membre fondateur du Netsa Art Village, Addis Abeba, 22/08/2012.

5 Interview avec Eddy Mbalanga Ebuda, coordinateur administratif des Studios Kabako, Kisangani, 24/07/2012.

6 En RDC par exemple, après le crash de la compagnie aérienne Hewa Bora, un vol simple de Kisangani à Kinshasa coûtait 435 dollars. Depuis, le prix se situe entre 210 et 235 dollars, ce qui est toujours très cher. Outre les frais de vol, les prix des autres prestations sont aussi très élevés et surtout variables. Cette situation est souvent ignorée ou mal comprise dans les pays occidentaux.

7 Interview avec Helmut Vogt, directeur administratif de l'École des Sables, Toubab Dialaw, 29/06/2012.

8 Interview avec Adama Ndiaye, cuisinière en chef de l'École des Sables, Toubab Dialaw, 26/06/2012.

9 Entretien préliminaire avec Mihret Kebede, membre fondateur et directrice artistique du Netsa Art Village, Addis Abeba, 20/08/2012 (transcription de l'entretien).

10 Interview avec Mihret Kebede, membre fondateur et directrice artistique du Netsa Art Village, Addis Abeba, 23/08/2012.

- 11** Interview avec Henok Getachew, membre fondateur et coordinateur du Netsa Art Village, Addis Abeba, 22/08/2012.
- 12** Marion von Osten, « Kulturelle Arbeit im Post-Fordismus », *trend online zeitung*, n° 12, 2001, <http://www.trend.infopartisan.net/trd1201/t321201.html> (05/01/2013).
- 13** Vassilis Tsianos et Dimitris Papadopoulos, cités dans Otto Penz, « Immaterielle Arbeit und Chancengleichheit », article pour le congrès *Momentum 11: Gleichheit*, Hallstatt, octobre 2011, p. 3, http://momentum-kongress.org/cms/uploads/documents/Penz_2011_Paper11_10_2011_2545.pdf (05/01/2013).
- 14** Kathi Weeks, « In der Arbeit gegen die Arbeit LEBEN: Affektive Arbeit, feministische Kritik und postfordistische Politik », *grundrisse. zeitschrift für linke theorie & debatte*, mars 2011, http://www.grundrisse.net/grundrisse37/In_der_Arbeit_gegen_die_Arbeit.htm (05/01/2013).
- 15** Interview avec Faustin Linyekula, directeur artistique des Studios Kabako, Kisangani, 27/07/2012.
- 16** Interview avec Molemo Moiloa, directrice du projet *The Makweteng Heritage Project* au Market Photo Workshop, Johannesburg, 26/04/2012.
- 17** Les répartitions et concepts correspondants ainsi que les définitions s'y rapportant figurent dans l'étude commandée et publiée par la Commission pour la culture et l'éducation du Parlement européen : *Promouvoir l'investissement privé dans la culture*, Bruxelles, 2011, p. 11 et suiv., p. 35 et suiv. ainsi que p. 40 et suiv. [www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460057/IPOL-CULT_ET\(2011\)460057_FR.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460057/IPOL-CULT_ET(2011)460057_FR.pdf) (01/03/2014).
- 18** *Ibid.*, p. 9.
- 19** Interview avec Solomon Tsegaye, membre fondateur du Netsa Art Village, Addis Abeba, 22/08/2012.

20 Au Sénégal, cette situation s'est un peu améliorée avec l'arrivée, en 2012, de Youssou Ndour au ministère de la Culture. Toutefois, il reste à voir si l'État donnera suffisamment d'argent pour les transformations décidées à la suite de son avènement au ministère et quels en seront les effets. Voir aussi Abdou Latif Mansaray, « Les biens mal acquis dans l'ancien régime : Youssou Ndour prêt à porter plainte au niveau international », *Le Quotidien*, Sénégal, s. d., <http://www.lequotidien.sn/index.php/politique/item/11881-les-biens-mal-acquis-dans-l%E2%80%99ancien-r%C3%A9gime--youssou-ndour-pr%C3%AAt-%C3%A0-porter-plainte-au-niveau-international> (12/1/2012).

21 Interview avec John Fleetwood, directeur du Market Photo Workshop, Johannesburg, 23/04/2012.

22 Sur les phases et répartitions de la SETA, voir <http://www.vocational.co.za/> (12/01/2013).

23 Pour une meilleure compréhension des lecteurs ne vivant pas en Afrique du Sud : « En novembre 2010, le ministre du Higher Education and Training (DHET), Dr. Blade Nzimande, a annoncé le remaniement SETA 2011-2016 au parlement prévoyant de nombreux changements dans les administrations pour une période de cinq ans. Cette réorganisation est entrée en vigueur le 1^{er} avril 2011 et a été mise en place comme suit : 1. Les médias (vidéos, presse électronique et écrite) et la publicité ont été supprimés du MAPPP-SETA pour être rattachés au Systems Electronics Telecommunication Technologies Sector Education and Training Authority (ISETT) entraînant la création d'une nouvelle SETA sous l'appellation Media, Information and Communication Technologies SETA (MICTS) ; 2. Les industries créatives et le patrimoine (arts du spectacle, arts visuels et patrimoine culturel) ont été supprimés du MAPPP-SETA pour être rattachés au Tourism, Hospitality Sport Education and Training Authority (THETA) entraînant la création de la SETA sous l'appellation Cultural Activities, Tourism, Hospitality and

Sport SETA (CATHSSETA) ; 3. L'édition, l'impression et l'emballage ont été rattachés aux industries relevant du Clothing, Textiles, Footwear and Leather SETA (CTFL) ainsi que du Forest Industries SETA (FIETA) entraînant la création d'une nouvelle SETA sous l'appellation Fibre Processing and Manufacturing SETA (FIPROMSETA) ». Voir aussi « Arts Education Practices & Policies – An African research and policy-formulation project: Initial Findings », étude interne réalisée par Xolelwa Kashe-Katiya, Le Cap, mars 2012, p. 21 et suiv.

24 « Dans le cas de l'Afrique du Sud, de même que d'autres États africains, le Department of Arts and Culture n'est pas aussi impliqué qu'il devrait l'être dans l'Art/s Education. Au contraire, c'est le Department of Higher Education and Training qui en est en grande partie responsable et a tendance à appliquer le modèle d'une « seule et même solution pour tous » dans leurs stratégies » (*ibid.*, p. 22).

25 Interview de groupe avec les membres du Netsa Art Village, Addis Abeba, 25/08/2012.

26 Interview avec John Fleetwood, directeur du Market Photo Workshop, Johannesburg, 23/04/2012.

27 Interview avec Helmut Vogt, directeur administratif de l'École des Sables, Toubab Dialaw, 29/06/2012.

28 Interview avec Faustin Linyekula, directeur artistique des Studios Kabako, Kisangani, 27/07/2012.

29 Interview avec Virginie Dupray, directrice administrative des Studios Kabako, Kisangani, 25/07/2012.

30 Interview avec Solomon Tsegaye, membre fondateur du Netsa Art Village, Addis Abeba, 22/08/2012.

31 Les propos regroupés sont extraits des interviews menées sur place, ce qui ne sera pas indiqué expressément dans ce qui suit.

32 Extrait d'une lettre de David Goldblatt à l'une des éditrices de la revue *Camera Austria*, dont le 100^e numéro était consacré au Market Photo Workshop avec une exposition s'y rapportant (*Camera*

| Tableau 1 | Market Photo Workshop | École des Sables | Studios Kabako | Netsa Art Village |
|-------------------|---|--|---|---|
| locaux | — bâtiment à plusieurs étages en location | — complexe structuré en un village avec petite ferme attenante | — bâtiment à un étage, loué pour moitié par l'organisation et pour l'autre habité par une famille | — construction à coupole en forme de tente — baraque en tôle ondulée destinée à entreposer les œuvres des artistes |
| équipement | — salles de classe et de séminaire de tailles différentes ainsi qu'un foyer utilisé comme espace d'exposition — laboratoire photo analogique et postes de travail numériques — plusieurs postes d'ordinateur — bureaux pour la direction, le management et les enseignants | — nombreuses possibilités d'hébergement, restaurant et salle polyvalente — bâtiment de bureaux séparé pour la direction artistique et technique ainsi que pour l'administration — deux salles de danse avec sols différents — génératrice | — salle principale avec plusieurs postes d'ordinateur, studio avec instruments — salles pour entreposer la technique et les accessoires de scène — bureau avec postes d'ordinateur — piste de danse découverte dans la cour ; par temps de pluie, utilisation possible d'une salle de la bibliothèque municipale | — salle d'exposition temporaire (utilisable seulement parfois pendant la saison des pluies) — terrain d'exposition open-air dans le parc — postes de travail installés par les artistes eux-mêmes dont quelques-uns travaillent dans le parc (en plein air) |
| effectifs | — personnel permanent dans les domaines direction, management et administration — enseignants en partie permanents, en partie temporaires et <i>workshop facilitators</i> — personnel de maintenance | — personnel permanent dans les domaines direction, management et administration — artistes invités et musiciens temporaires — personnel en partie permanent, en partie temporaire pour la cuisine, le jardin et la maintenance | — personnel permanent à temps plein (direction administrative et technique, assistance technique ainsi que gardiennage) — entretien d'un bureau de liaison à Kinshasa — Artistes invités temporairement ainsi qu'associés pour les ateliers | — membres bénévoles |

Chapitre 3 Descriptions fragmentaires du domaine de recherche

| Tableau 3 | Market Photo Workshop | École des Sables | Studios Kabako | Netsa Art Village |
|--|--|------------------|----------------|---|
| savoir acquis dans la pratique et le processus de développement, se rapportant à des personnes et à l'organisation | <ul style="list-style-type: none"> — savoir artistique production/projets — savoir méthodique enseignement/apprentissage — savoir spécifique se rapportant à certaines traditions d'enseignement et de transmission — savoir expérientiel se rapportant aux structures d'organisation, de temps et de communication, aux processus et aux routines — « savoir-remède » se rapportant à des facteurs impondérables et à des situations éventuelles — savoir stratégique se rapportant aux subventions ainsi qu'à la situation culturelle et éducative | | | <ul style="list-style-type: none"> — savoir artistique production/projets — savoir méthodique enseignement/apprentissage — savoir expérientiel acquis au cours du processus d'organisation |
| réseaux professionnels et sociaux | <ul style="list-style-type: none"> — vastes pools d'experts — structures de communication et de coopération nationales et internationales établies dans certains domaines et à différents niveaux — engagements communaux établis | | | <ul style="list-style-type: none"> — coopérations et contacts nationaux et internationaux — engagement communal en cours d'élaboration |

Tableau 2

| salaires | communications | frais de bureau | électricité | transports locaux | maintenance | assurances | éventualités |
|-----------|----------------|-----------------|-------------|-------------------|-------------|------------|---------------------------------|
| 129 405 € | 12 576 € | 3 384 € | 5 184 € | 4 944 € | 16 848 € | 4 800 € | 5 496 € |
| | | | | | | | somme totale : 182 637 € |

Extrait d'un rapport de financement de l'École des Sables de 2008. Les différents postes sont ici partiellement regroupés. C'est ainsi, par exemple, que la rubrique Maintenance se compose de la « maintenance des machines », de l'« entretien des bâtiments » et de la « maintenance des véhicules ». La même différenciation s'applique aux rubriques *Salaires et Communications*.

Tableau 4

| | Market Photo Workshop | École des Sables | Studios Kabako | Netsa Art Village |
|--|---|--|--|--|
| aide publique | — disponible (depuis 2004) | | | |
| sponsoring et aides (<i>national</i>) | — disponibles (par ex. Loterie nationale) | — disponibles (par ex. Loterie nationale) | | |
| sponsoring et aides (<i>international</i>) | — disponibles (organismes et entreprises) | — disponibles (organismes, entreprises et personnes privées) | — disponibles (organismes divers) | — disponibles (organismes divers) |
| autres sources de financement | — disponibles (tarifs des cours) | — disponibles (tarifs des cours ; locations ; recettes découlant des tournées) | — disponibles (recettes découlant des tournées ; co-productions) | — disponibles (vente d'ouvrages artistiques) |

Chapitre 3 Descriptions fragmentaires du domaine de recherche

| Tableau 5 | Market Photo Workshop | École des Sables | Studios Kabako | Netsa Art Village |
|-----------------------------------|--|--|--|--|
| formation / professionnalisation | <ul style="list-style-type: none"> — travail de formation conçu différemment selon la discipline artistique | | | |
| formation et éducation culturelle | <ul style="list-style-type: none"> — projets de proximité à et en dehors de Johannesburg — travail sur des projets accompagnant les études | | | |
| éducation culturelle | <ul style="list-style-type: none"> — ateliers de photographie pour les membres de la communauté — discussions publiques | <ul style="list-style-type: none"> — cours de danse réguliers pour enfants | <ul style="list-style-type: none"> — atelier de management de projets — discussions publiques | <ul style="list-style-type: none"> — travail ponctuel avec des enfants — discussions publiques |
| travail artistique | <ul style="list-style-type: none"> — expositions | <ul style="list-style-type: none"> — mises en scène et représentations des compagnies associées | <ul style="list-style-type: none"> — mises en scène et représentations, productions artistiques collectives | <ul style="list-style-type: none"> — expositions, festival d'art |

| Tableau 6 | Market Photo Workshop | École des Sables | Studios Kabako |
|--------------------------------------|---|---|---|
| programme d'enseignement / formation | <ul style="list-style-type: none"> — cours modulaires à plein temps : <i>Foundation Course</i> : transmission de notions de base en photographie (deux mois) <i>Intermediate Course</i> : élargissement du savoir technique et visuel (trois mois) <i>Advanced Programme in Photography (AP)</i> ainsi que <i>Photojournalism & Documentary Photography Programme (PDP)</i> : programmes de formation approfondie avec options spéciales (un an) — organisation de divers <i>Mentorships</i> internes, dont l'un spécialement pour les femmes | <ul style="list-style-type: none"> — programmes d'entraînement différemment structurés : <i>Transmission Workshop</i> : transmission de la technique développée par Germaine Acogny (long terme) <i>African Workshop</i> spécialement pour danseurs africains (long terme) <i>Workshop des 5 Continents</i> : pour participants internationaux (long terme) ateliers pour danseurs africains et de la diaspora africaine (long terme) ateliers faisant partie de collaborations souvent internationales liées à un projet (temporaire) | <ul style="list-style-type: none"> — entraînement à long terme (trois ans) pour un groupe fixe de danseurs divisé en unités d'ateliers ayant lieu plusieurs fois par an — Ateliers temporaires pour danseurs africains (<i>regional workshops</i>) — Organisation de rencontres créatives pour chorégraphes, danseurs et artistes d'autres domaines (au sens d'un laboratoire) |
| accents dans la transmission | <ul style="list-style-type: none"> — compétences techniques pratiques et théoriques — pratique professionnelle — <i>Visual Literacy/Culture</i> — <i>Critical Writing</i> (en cours d'un an) | <ul style="list-style-type: none"> — compétences techniques et chorégraphiques — pratique professionnelle — conception artistique individuelle | |
| destinataires | <ul style="list-style-type: none"> — personnes sans connaissances préalables — personnes avec connaissances préalables et/ou expérience professionnelle | <ul style="list-style-type: none"> — danseurs professionnels et semi-professionnels et/ou une expérience professionnelle | <ul style="list-style-type: none"> — danseurs professionnels ayant des connaissances |

Chapitre 3 Descriptions fragmentaires du domaine de recherche

| Tableau 7 | Market Photo Workshop | École des Sables | Studios Kabako | Netsa Art Village |
|--------------------------------|---|--|--|--|
| relations locales / régionales | <ul style="list-style-type: none"> — personnes privées — anciens élèves — ONG — acteurs, organisations et institutions artistiques et communaux, à Johannesburg, dans la province de Gauteng et dans d'autres provinces — universités / institutions artistiques | <ul style="list-style-type: none"> — personnes privées — anciens élèves — acteurs et organisations artistiques en particulier à Dakar — université / institutions artistiques | <ul style="list-style-type: none"> — personnes privées — acteurs et organisations artistiques à Kinshasa et dans l'est du Congo | <ul style="list-style-type: none"> — personnes privées — ONG — acteurs, organisations et institutions artistiques et communaux en particulier à Addis Abeba et environs — universités / institutions artistiques |
| relations transcontinentales | <ul style="list-style-type: none"> — personnes privées — anciens élèves — acteurs, organisations et institutions artistiques et communaux en particulier dans les pays voisins | <ul style="list-style-type: none"> — personnes privées, acteurs artistiques — anciens élèves — organisations et institutions culturelles sur tout le continent | <ul style="list-style-type: none"> — personnes privées, acteurs et organisations artistiques sur tout le continent, y compris l'Afrique du Nord | <ul style="list-style-type: none"> — personnes privées, acteurs et organisations artistiques dans différents pays — réseaux intérieurs d'artistes |
| relations intercontinentales | <ul style="list-style-type: none"> — personnes privées, acteurs et organisations artistiques et communaux dans des pays occidentaux — universités / institutions artistiques | <ul style="list-style-type: none"> — personnes privées, acteurs et organisations artistiques dans des pays occidentaux ainsi qu'en Inde et en Amérique du Sud — universités / institutions artistiques | <ul style="list-style-type: none"> — personnes privées, acteurs et organisations artistiques dans des pays occidentaux ainsi que des pays du Sud global — universités / institutions artistiques | <ul style="list-style-type: none"> — personnes privées, acteurs et organisations artistiques dans des pays occidentaux |

Chapitre 4
Effets formatifs
Formation et
professionnalisation
artistique non formelle
dans le contexte
de l'aide occidentale
à la culture

Remarques préliminaires

Comme nous l'avons vu plusieurs fois déjà, l'aide à la culture dans les contextes africains est fournie généralement par des organismes occidentaux et est accompagnée d'une large absence de programmes nationaux et supranationaux d'aide à la culture. Cette absence n'est pas toujours due aux conditions structurelles économiques globalisées ou à des relations de dépendance issues de l'histoire mais, comme Achille Mbembe le constate, elle se rattache aussi à des attitudes problématiques en matière de politique culturelle au niveau gouvernemental¹. C'est ainsi que soit les domaines de l'art et de la culture sont considérés comme « secondaires », soit ils sont liés à des réflexions prospectives fondées sur des prémisses rigides de fonctionnalité et de rentabilité économique². Ces deux orientations ont pour conséquence actuelle un manque d'aide publique, ce qui explique que les institutions d'aide occidentales disposent d'une large marge de manœuvre dans le domaine de l'aide à la culture. Cela crée de multiples possibilités, mais influence cependant activement le champ par des directives, des postulations et des pratiques en matière de politique culturelle, de développement, d'éducation et d'aide.

Même si l'on part du principe que « l'art et la culture sont de plus en plus déterminés par les échanges transnationaux », il n'en reste pas moins que les relations économiques et géopolitiques continuent d'être définies par une « hégémonie culturelle » qui spéculé « sur les différences et les exclusions » et « continue de créer des inégalités profondes »³ ou de les maintenir. Dans le cadre de l'aide à la culture, cet état des choses pose un problème aux acteurs africains dans la mesure où ceux-ci, en raison des conditions structurelles initiales – en règle générale une absence d'aide publique et seulement un nombre limité d'organismes d'aide occidentaux –, n'ont guère le choix. Ils sont plus ou moins obligés d'adapter leur travail aux cadres et directives d'aide existant. Le manque de programmes ciblés et particulièrement de programmes spécifiquement orientés en fonction du contexte, et aussi le fait que l'élaboration des orientations de programmes se fasse souvent dans ce qu'on appelle les

« pays donateurs », limite plus encore l'autodétermination des acteurs africains et peut renforcer des dépendances existant déjà ou même en créer de nouvelles⁴.

La discussion et l'intégration des besoins et agendas locaux africains sont en outre rendues plus difficiles encore par les dynamiques complexes entre les diverses institutions occidentales elles-mêmes, qui se trouvent dans un perpétuel processus de définition de leur profil – pour ce qui concerne, par exemple, les différents budgets et les cadres d'action qui en résultent, certaines orientations régionales et certains domaines de travail, ainsi que les directives en matière de politique culturelle et/ou éducative et/ou de développement établies par leurs propres donateurs. Cela s'accompagne de positionnements différents et changeants qui sont caractérisés, en outre, par une recherche stratégique d'interfaces et de synergies possibles ou par des démarcations jugées nécessaires dans ce cadre. Par conséquent, une partie de l'inconstance ou de la fragilité du champ d'aide dans le domaine culturel⁵, observée par les acteurs africains, peut aussi se rapporter aux diverses pratiques de sélection parfois difficilement prévisibles des organismes d'aide occidentaux.

On peut donc affirmer que l'aide culturelle dans les contextes africains soulève des questionnements et des problématiques de fond qu'il convient de concrétiser pour ce qui concerne le domaine spécifique de la formation et de la professionnalisation artistique non formelle, et plus particulièrement pour ce qui concerne les offres d'acteurs africains pour des acteurs africains. Il conviendrait, notamment, de se demander dans quelle mesure les programmes d'aide, les conceptions et formats d'aide développés jusqu'ici ou en cours d'implémentation, correspondent, dans leurs postulations et leurs orientations, à une structure d'offres existant déjà ? Est-ce que dans ce cas on tient suffisamment compte des besoins spécifiques des organisations d'enseignement ? Quels besoins peut-on déterminer ? Nous approfondirons ces aspects par la suite en étudiant de plus près la détermination des besoins des organisations interrogées.

Détermination des besoins des organisations subventionnées dans le contexte de l'aide à l'art et à l'éducation et à la formation

D'après les évaluations faites par les organisations interrogées, il est possible de dégager des besoins d'aide aussi bien concrets qu'urgents. Ceux-ci concernent – dans le cadre du domaine de la formation artistique non formelle – certains aspects fondamentaux des cadres de financement ou de subvention et nous fournissent d'importantes analyses sur les domaines qui sont aidés actuellement et la manière dont cette aide se déroule. Ce qui est révélateur, c'est que les problèmes constatés par les organisations ne se limitent pas à certains organismes d'aide agissant sur le continent africain, mais nous éclairent plutôt sur l'état d'un paysage de subventions dominé par les institutions occidentales⁶. Dans ce contexte, des interactions se produisent entre :

- un champ de tensions apparaissant clairement dans les contextes africains, entre la politique culturelle et la politique de développement avec des politiques et prémisses de subventions divergentes⁷ ;
- comme toujours des cloisonnements dans la politique d'aide entre l'art et l'éducation, cloisonnements dus également aux orientations choisies par les donateurs occidentaux⁸ ;
- des directives et accents thématiques dans le cadre de projets entrepris par les organismes d'aide occidentaux et se rapportant à des questions (issues) spécifiques⁹.

Les différents types d'approche qui en résultent peuvent certes couvrir complètement certains besoins, étant donné que les acteurs africains travaillent avec différentes approches, orientations et préférences, se positionnent donc avec leurs projets « uniquement » dans le domaine de l'art ou de l'éducation ou bien s'orientent sur un thème de référence donné. Toutefois les acteurs dont les méthodes et pratiques se fondent clairement sur l'interpénétration des différents domaines et qui, comme les organisations interrogées dans le cadre de cette étude, relient entre eux de différentes manières le travail artistique, l'éducation culturelle ainsi que

l'apprentissage et la formation non formels et qui développent leurs propres cadres et approches ont d'énormes difficultés, dans le contexte de la politique d'aide actuelle, à trouver des organisations qui les soutiennent et dont les programmes d'aide tiennent compte de ces niches interstitielles. Par conséquent, les besoins et les critiques qu'ils expriment dans le domaine interstitiel de l'art et de l'éducation et de la formation, révèlent des tendances structurelles importantes de la politique d'aide. Celles-ci semblent désavantager particulièrement les organisations qui – comme le Market Photo Workshop, l'École des Sables et les Studios Kabako – opèrent principalement dans le champ de la formation artistique non formelle ou se définissent explicitement comme des institutions d'apprentissage et de formation. Afin de comprendre quels sont les effets constructifs et les effets problématiques provenant du champ de tension entre les exigences en matière de politique d'aide et leur mise en place dans le travail pratique des acteurs culturels, nous allons discuter des critiques essentielles faites par ces organisations.

Point de référence : l'aide infra/structurelle

Ce qui dans l'esprit de ces organisations est qualifié d'aide « structurelle » ou « infrastructurelle » signifie concrètement la mise à disposition de fonds leur permettant de payer les locaux, les équipements techniques, les frais de personnel et les coûts de fonctionnement. Dans les cas qui nous occupent, cela se rapporte aux infrastructures matérielles déjà existantes qui constituent une condition fondamentale absolue du travail des organisations, mais dont l'entretien, comme nous l'avons vu, se révèle extrêmement coûteux¹⁰. Le fait que les organismes d'aide occidentaux sont le plus souvent intéressés par un renforcement des infrastructures culturelles mais que les organisations soutenues doivent en général assumer elles-mêmes les frais leur assurant une existence de base est en soi un problème primordial et un paradoxe – particulièrement si l'on considère que, dans la plupart des pays africains, une telle existence ne peut jamais être garantie alternativement par des fonds étatiques ou communaux ni par d'autres fonds publics. Ainsi, quand les institutions occidentales supposent comme donnée l'existence

d'une infrastructure et ciblent leur aide financière un niveau « au-dessus », elles contribuent indirectement à la précarité et aux incertitudes existentielles des organisations soutenues, ce qui entraîne des répercussions graves sur les domaines de l'art, de la culture et de l'éducation.

C'est pourquoi il conviendrait de se demander ce que les organismes d'aide occidentaux entendent par le terme « aide infrastructurelle » dans le domaine de la culture. Il semble que ce terme ait au moins deux interprétations possibles : tandis que les organismes d'aide occidentaux – pour le dire simplement – se réfèrent le plus souvent à des processus « axés sur un objectif » à moyen et/ou à long terme, les organisations que nous avons interrogées se concentrent, elles, sur la dynamique visant à rendre possible le travail quotidien, sur la préservation d'un cadre infra/structurel. Ces deux aspects ne s'excluent pas mutuellement, leur argumentation se situe cependant à différents niveaux. Par conséquent, à partir de la « collecte de données » effectuée dans le cadre de cette étude, nous pouvons formuler le résultat provisoire suivant : *un besoin spécifique* exprimé dans l'ensemble de ces pays par les acteurs du domaine de la formation artistique non formelle vise à ce que les organismes d'aide occidentaux financent davantage les bases de travail et les conditions cadres *du travail quotidien* et à ce que ce financement soit ancré dans la politique d'aide.

Point de référence : les aides à long terme et la création de fonds de réserve

Du point de vue des organisations interrogées, le financement de l'*entretien des infrastructures* fait partie *intégrante de l'aide à l'infrastructure culturelle*. C'est aussi dans cette optique que l'on doit considérer le besoin d'une aide pluriannuelle exprimé et concrétisé par le Market Photo Workshop et le besoin de créer un fonds de réserve¹¹. Dans le contexte de la formation artistique et de la professionnalisation non formelle, la garantie de stabilité et de continuité joue un rôle extrêmement important. Les conditions de la politique d'aide constituent cependant un facteur d'instabilité considérable et c'est pourquoi on doit donner aux organisations la

possibilité d'assumer des passages difficiles et de poursuivre leur travail de formation. Ce problème ne concerne pas uniquement les contextes africains mais y entraîne des conséquences beaucoup plus importantes en raison des conditions structurelles difficiles dans la plupart de ces pays ainsi que du manque de donateurs qui soutiennent le travail de formation artistique non formelle. Il faudrait approfondir la réflexion en se demandant : comment des programmes pluriannuels pourraient-ils tenir compte de ce fait ? Est-il pensable que, dans les régions dotées des conditions initiales mentionnées, certains organismes d'aide développent des formes spécifiques d'aide ou des alternatives d'aide adaptées au contexte et au domaine afin de mieux répondre aux conditions locales ?

Point de référence : l'aide aux projets en tant que processus

Chez les organisations interrogées, le financement du travail de formation non formelle, du travail d'éducation culturelle et du travail artistique est fondé principalement ou entièrement sur des projets. Toutefois, en raison des différentes relations entreprises et déjà discutées entre l'art et l'éducation et la formation¹², le terme « projet » fait l'objet de plusieurs interprétations. Ainsi, par exemple dans le domaine du travail artistique, il peut arriver que des projets soient réalisés « de la manière classique » (même si ce n'est pas toujours le cas), c'est-à-dire en tant qu'entreprise au contenu déterminé mais de durée limitée aboutissant à un résultat ou à un produit final déterminé. Selon les organisations, un tel procédé coïncide avec les directives « habituelles » des organismes donateurs occidentaux, c'est-à-dire essentiellement orientées sur le résultat ou le produit.

Mais dans le domaine de la formation artistique non formelle, une telle définition de projet n'est pas suffisante et peut – à en croire les organisations que nous avons interrogées, le Market Photo Workshop, l'École des Sables et les Studios Kabako – aller même fortement à l'encontre des prémisses et des exigences du travail de formation. Nous l'avons vu, le travail de formation de ces organisations se présente sous la forme de modèles de médiation complexes

et dispendieux. Et pourtant les différentes conceptions et méthodes, exigences et orientations ainsi que les pratiques d'enseignement et d'apprentissage correspondent, à plusieurs égards, à ce que l'on pourrait désigner comme « apprentissage fondé sur des projets ». Ce dernier ne se caractérise pas uniquement par des critères tels que l'orientation sur l'action, une organisation autonome et une auto-responsabilité des apprenants, par un apprentissage coopératif, la prise en compte de la situation en rapport avec la réalité et les expériences pratiques qui en découlent, l'interdisciplinarité, une organisation démocratique des cours et l'intégration de différents lieux d'apprentissage. Cet apprentissage suit avant tout le principe consistant à voir « le projet formation » – dans ces cas précis, des ateliers individuels et/ou des ateliers modulaires à l'École des Sables et aux Studios Kabako ou bien l'élaboration et l'exécution de projets en tant que deuxième phase d'apprentissage au Market Photo Workshop – comme un tout.

Le travail de formation artistique des organisations interrogées est donc toujours simultanément un travail de projet à long terme et un travail de processus à long terme. Son orientation, expressément fondée sur un processus, exigerait donc une aide qui soutienne cet aspect et finance de façon ciblée les *parties interdépendantes du processus de travail de « formation »* : depuis la conception du projet en passant par la gestion jusqu'au suivi et la documentation sur son impact. Malheureusement, il semble, comme l'indiquent les expériences réunies dans le cadre de cette étude, que c'est plutôt le contraire en matière de politique d'aide. Même les programmes d'aide à effet pluriannuel ne tiennent pas jusqu'ici suffisamment compte de la complexité et du pluralisme des offres de formation non formelles *des acteurs africains pour des acteurs africains*, bien que ceux-ci – comme le montre le travail des organisations interrogées – regroupent la formation/éducation, la professionnalisation et le travail artistique, ouvrent des points d'entrée alternatifs inclusifs et ont pour objectif de créer des structures fiables ; des structures qui se créent « dans le processus » et qui doivent donc être aussi durables que flexibles¹³.

Point de référence : l'aide à l'enseignement /entraînement artistique non formel

Comme on l'a vu, le travail de formation non formel offert par les organisations interrogées se déroule dans des structures institutionnalisées informelles. Celles-ci se fondent de leur côté sur des pratiques culturelles autonomes, spécifiques au contexte et au domaine, des réseaux et des modes de coopération, et elles renvoient à *des systèmes de relations et de référence autonomes*¹⁴. Dans l'optique des organisations interrogées, un financement ciblé de ces structures informelles institutionnalisées dans le domaine de la formation et de la professionnalisation non formelle reste jusqu'ici largement inexistant ou pose les mauvais accents¹⁵. À cet égard, apparaissent nettement plusieurs aspects qui se recoupent :

- les programmes soutenus de formation et de formation continue dans le domaine de l'art et de la culture présentent souvent les acteurs africains comme des destinataires ayant besoin d'être professionnalisés et/ou sont orientés sur la création de profils professionnels déterminés ;
- l'aide à la qualification professionnelle ou à la professionnalisation est souvent liée à des systèmes de diplômes et de certification et/ou a pour objectif d'établir de tels systèmes ;
- l'aide dans le domaine de l'éducation concerne généralement des institutions et/ou se concentre en priorité sur le secteur formel et/ou est largement déconnectée du domaine artistique ;
- l'aide au domaine artistique ne s'adresse généralement pas aux acteurs proposant des offres de formation et de professionnalisation non formelles.

On peut ainsi expliquer le manque de soutien financier constaté par les organisations interrogées pour ce qui concerne l'enseignement/l'entraînement proposé par des acteurs africains dans le domaine de la formation et de la professionnalisation artistique non formelle, car ceux-ci ne satisfont pas, à plusieurs égards, aux exigences habituelles

de l'aide à la culture :

- ils ne sont pas des destinataires de la formation et de la formation continue car ils qualifient eux-mêmes ;
- leur travail de formation n'est pas orienté vers la création de profils professionnels déterminés, mais sur le développement d'une image professionnelle réfléchie spécifique de leur domaine ;
- l'introduction de diplômes de formation est vue de manière très critique, puisqu'elle limiterait considérablement les conditions d'accès inclusives dans le domaine de la formation non formelle. Cela s'opposerait donc structurellement aux efforts tendant à maintenir, organiser et élargir les possibilités existantes de formation et de professionnalisation pour les personnes travaillant dans le domaine artistique¹⁶ ;
- le travail de formation artistique non formelle est compris comme une partie du travail de formation tout en présentant cependant des caractéristiques propres et il est tout au plus lié ponctuellement au secteur formel. Même les acteurs qui entretiennent de bons rapports déjà établis avec les universités et autres établissements formels de formation gardent sciemment une certaine distance afin de conserver leur propre profil non formel¹⁷.

En conséquence, les conditions et cadres actuels de l'aide occidentale ne se révèlent, dans les contextes africains, que partiellement adaptés pour saisir dans leur conception et leur politique d'aide les formations de structures interstitielles déjà existantes en matière d'art et d'éducation et de formation ainsi que les approches divergentes et organisations pratiques. Bien que le travail de formation artistique non formel fasse expressément partie du travail de l'éducation générale, le domaine de l'éducation reste cependant très négligé – même chez les organismes d'aide qui tentent d'établir des liens innovants et adaptés au contexte entre l'art et la formation. Dans ce qui suit, nous allons maintenant, au moyen d'un changement de perspective, discuter des effets formatifs que cela entraîne. Ce changement, ainsi que la suite modifiée des définitions de domaine, place le domaine de la « formation » comme point de départ central.

Les effets formatifs des politiques d'aide occidentales dans l'espace interstitiel de la formation artistique et l'éducation et l'art non formels

Afin de mieux cerner les effets formatifs des politiques d'aide occidentales dans l'espace interstitiel de la formation artistique et l'éducation et l'art non formels, il conviendrait d'abord de poser la question suivante : pour quelles raisons l'aide au travail de formation qui est conceptualisée avec beaucoup de précision en tant que projet et processus à long terme et qui est intégrée dans le travail artistique, le travail d'éducation culturelle et parfois le travail d'éducation en général se révèle-t-elle si difficile chez les organismes donateurs occidentaux ?

En effet, ce phénomène ne se limite pas aux contextes africains, mais il permet de mettre en lumière un problème plus général, à savoir l'exportation ou le transfert problématique des cadres et pratiques inhérentes à l'aide occidentale. C'est ainsi que les expériences d'artistes et de médiateurs culturels travaillant par exemple dans l'espace germanophone dans de petites ou de moyennes organisations engagées et dont l'activité ne s'inspire pas du courant dominant ou ne se limite pas à certains domaines et certaines conceptions d'« œuvres d'art » montrent que les organismes d'aide ne savent guère gérer les projets artistiques/culturels à long terme situés délibérément dans les espaces interstitiels. Cela n'est pas dû uniquement à une définition étroite de « l'œuvre » ou du « projet », « de catégories d'aides rigides » ou de « critères de sélection sclérosés »¹⁸. Cela dénote aussi, au sein des institutions, « une connaissance relativement limitée des nécessités d'aide aux pratiques immatérielles orientées sur la recherche, la communication et le contexte et couvrant plusieurs secteurs¹⁹ ». Une des conséquences en est que les pratiques artistiques/culturelles qui ne sont pas orientées vers des produits ou des résultats mais qui mettent au premier plan « la discussion, l'échange ainsi que la production de savoir et de contenus²⁰ » trouvent peu ou pas de soutien financier qui réponde à leurs besoins.

Le fait que cette constatation recoupe en grande partie les expériences faites par les organisations interrogées dans le domaine de la politique d'aide amène à se poser d'autres questions : quelles sont les conséquences concrètes de ces orientations de la politique d'aide dans les contextes africains sur le champ de la formation/éducation et de la professionnalisation artistique non formelle ? Qu'est-ce que cela signifie pour la négociation et l'ancrage de pratiques artistiques/culturelles alternatives ainsi que pour les productions de savoir et de contenus qui les accompagnent : c'est-à-dire pour les discours sociétaux alternatifs ? Afin de répondre à ces questions – du moins jusqu'à un certain degré –, nous allons étudier trois points clés découlant des expériences et des évaluations des organisations interrogées, et censés – en tant que points d'approche approfondis – servir à faire avancer la discussion concernant les besoins.

Point de référence approfondi : la connexion de la formation artistique et de l'éducation et de l'art

Le besoin urgent d'aide pour les processus de développement de projets, de gestion de projets, ainsi que de suivi de projets et de documentation de projets, formulé en particulier pour le contexte du travail de formation non formel, renvoie à une tension importante quand la formation et l'éducation et l'art sont regroupés. Ce rapport tendu consiste dans le fait que des champs de besoins divergents se recoupent. Comme on a l'a vu précédemment, le travail de formation artistique non formel, *en tant que partie du travail général d'éducation*, met l'accent principalement sur des processus à moyen et à long terme qui ne se limitent pas à l'aspect pédagogique pratique mais intègrent aussi des élaborations et cadres réflexifs de conceptions et de contenus pour le programme de formation. Cela concerne, entre autres :

- le développement des méthodes d'enseignement et de médiation et une réflexion sur ces méthodes ;
- la création de cultures d'enseignement et d'apprentissage ;
- la mise en place de structures d'organisation,

- de planning et de communication ;
- l'établissement et l'entretien de réseaux et de coopérations ;
- la nécessité d'une planification de l'enseignement ;
- l'organisation d'une documentation sur l'impact de la formation.

Ces processus sont orientés sur une *création de valeurs et de structures immatérielles* ainsi que sur une garantie de durabilité, viabilité et fiabilité. C'est pourquoi ils nécessitent, d'une part, un grand investissement de travail, d'énergie et de temps sans pouvoir, d'autre part, présenter des résultats « tangibles » dans le sens d'une « réussite » dans un délai déterminé et/ou d'un « produit final » qui s'y rapporte. La mesure de cette « réussite » ne s'exprime pas en chiffres de vente ou par des effets externes passagers, mais par l'établissement d'une *dynamique durable* agissant à long terme. Il est donc impératif de permettre aux acteurs culturels de suivre une approche graduelle qualifiée de « lenteur productive²¹ ». Toutefois une telle lenteur s'accompagne, pour tous les participants, d'un surcroît de travail difficile à catégoriser. Celui-ci n'est cependant pas suffisamment pris en compte dans les politiques d'aide et rencontre peu d'écho, étant donné « les paradigmes d'efficacité et d'optimisation » qui, dans le domaine de l'art et de la culture, s'allient « à "l'impératif de créativité" et posent des exigences plus élevées aux "ressources humaines" »²².

C'est pourquoi le fait que les cadres actuels de l'aide occidentale à l'« infrastructure culturelle » ne tiennent pas suffisamment compte de cet aspect contribue à transposer dans les contextes africains les conditions précaires de travail et de structure du domaine culturel qui existent dans les pays occidentaux, étant donné que dans ces contextes aussi – dans d'autres conditions plus exacerbées – une grande partie du travail immatériel est forcément réalisée sous la forme d'un travail volontaire, c'est-à-dire non rémunéré²³. Cela a en outre pour conséquence que les pratiques culturelles alternatives, reposant sur des principes d'inclusivité, de participation, de communication et d'échange et qui ont été et sont

encore développées dans le contexte du travail de formation artistique non formel tout en dépassant cependant largement ce cadre connaissent une marginalisation structurelle à divers égards : du point de vue de la politique d'aide à la culture, ces pratiques ne rentrent pas dans la tendance problématique dominante dans les pays africains visant uniquement à transmettre des contenus et des compétences susceptibles d'être « rentabilisés » dans le domaine de l'« économie culturelle », et donc sans aucun attrait. Dans le contexte des cadres de l'aide occidentale, leur attachement explicite à un processus, leur orientation sur les *formations de structures ouvertes*, la pluralité de leurs conceptions et de leurs contenus ainsi que leurs outils réflexifs d'accompagnement et de médiation ne sont pas vraiment saisissables sur le plan programmatique, ce qui explique que les besoins spécifiques qui s'y rapportent ne sont pas reconnus et/ou soutenus.

Point de référence approfondi : la réflexion et la documentation dans le contexte du « travail de formation »

Au regard de cette situation initiale, les organisations travaillant dans le domaine de la formation artistique non formelle et qui y associent l'éducation et l'art se voient plus ou moins obligées de financer la continuité du projet/processus de « formation » à long terme en grande partie par des productions et des projets artistiques qui répondent aux conditions « classiques » de l'aide. Cela ne constitue pas une contradiction pour les organisations interrogées, dans la mesure où leur travail est de toute façon interdisciplinaire. Mais cela complique considérablement un accompagnement réflexif permanent du projet/processus de « formation » à long terme en raison de l'intensité continue de travail qui s'y rattache. Ainsi se développe un état permanent que Molemo Moiloa, directrice du projet *The Makweteng Heritage Project* du Market Photo Workshop, décrit pertinemment en disant : « pas le temps de respirer ni de penser²⁴ ».

Cet état d'« à bout de souffle » que les cadres et pratiques d'aide actuels ont fortement contribué à créer a pour conséquence que, dans le contexte du travail de formation artistique non formel, les processus indispensables de réflexion

et de documentation ne peuvent pas être intégrés de façon appropriée bien qu'ils constituent une *partie intégrante* de ce travail. Le fait que les organisations interrogées parviennent quand même « d'une manière ou d'une autre » à établir aussi bien des moments de réflexion que différents niveaux de réaction, de critique et d'autocritique²⁵ est dû principalement à leur image réflexive de la professionnalité. Bien que cette image soit transmise et pratiquée de façon conséquente dans le contexte du travail de formation, elle ne peut répondre que partiellement aux revendications, exigences et besoins qui en découlent.

L'entrave actuelle aux processus de réflexion sur le plan de la politique d'aide a un effet extrêmement négatif non seulement sur la conservation durable du savoir expérientiel, mais aussi au niveau de la documentation qui l'accompagne et l'approfondit et qui permet d'accéder aux informations, aux connaissances et à la connaissance acquises à des fins d'utilisation et de les exploiter. Ce phénomène est particulièrement important pour des organisations qui – comme le Market Photo Workshop, l'École des Sables et les Studios Kabako – travaillent depuis longtemps déjà dans ce champ et disposent d'expériences dans la pratique de l'enseignement et de la transmission du savoir, qu'elles ont rassemblées au cours des années. Mais cela concerne aussi les organisations en cours de construction comme le Netsa Art Village. C'est ainsi que les organisations interrogées – en tenant compte particulièrement des processus de réflexion dans le contexte du « travail de formation » – ont certes développé différentes formes et formats informels, mais malgré les besoins exprimés de façon implicite et explicite, elles n'ont pas actuellement la possibilité de mettre en place une réflexion permanente et régulière relative à la pratique et à la méthode. En outre, aucune des organisations ne se voit en mesure, sur le plan matériel, temporel et du personnel, de documenter les intrants et sortants de tels processus de réflexion, et encore moins de systématiser et d'archiver leurs méthodes d'enseignement et de médiation ainsi que d'autres aspects du travail de formation.

Les documentations de projet, telles qu'elles sont publiées par le Netsa Art Village et le Market Photo Workshop, ne peuvent refléter que partiellement de tels processus car elles sont conçues plutôt comme des catalogues d'œuvres ou d'exposition²⁶. Il en est de même pour le manuel publié en 1980 par Germaine Acogny, directrice artistique de l'École des Sables²⁷, et qui, en tant qu'ouvrage illustré, est censé transmettre les bases de la technique de danse qu'elle a élaborée. Les publications ou les articles parus hors de ces organisations – par exemple sur les Studios Kabako²⁸ ou le Market Photo Workshop²⁹ –, même s'ils sont informés et très complets et s'ils intègrent différents processus, histoires et développements ou contextualisent le travail des organisations, mettent l'accent essentiellement sur le travail artistique ou les productions artistiques.

Une telle orientation se révèle utile pour l'influence extérieure d'une organisation et lui permet tout à fait de faire une pause de réflexion par rapport à son propre travail ou de « réfléchir sur la nécessité de la réflexion³⁰ ». Mais elle renforce indirectement (le plus souvent involontairement) la tendance à définir le travail de formation comme sujet dépourvu d'éclat, étant donné que les processus, histoires et développements qui s'y rapportent ne connaissent pas le même intérêt³¹. Les visibilitées disparates qui en résultent ont pour effet – en tant que cause et effet des stratégies d'aide – une influence qui ira en se renforçant, en accordant aux productions/projets artistiques une priorité quasi « absolue » en matière de politique d'aide. C'est ainsi que se manifestent des accentuations, en particulier dans le domaine de l'art, qui de leur côté influencent ce qui, dans le discours sociétal, apparaîtra ou non, ce qui sera perçu ou ne le sera pas, et de quelle manière cela se fera.

Point de référence approfondi : le savoir pratique, proces-
suel et expérientiel et le discours sociétal

Comme nous l'avons déjà vu à d'autres endroits, les organi-

sations interrogées disposent, quant à leur travail de formation, non seulement d'une énorme réserve de savoir pratique, processuel et expérientiel, constituée en partie au cours de nombreuses années, mais elles génèrent aussi continuellement un savoir nouveau à travers leur travail quotidien³². Ce savoir se situe certes dans le champ de la formation artistique non formelle, mais son orientation interdisciplinaire lui permet une interaction avec d'autres champs tels que l'éducation et l'art, mais aussi la pédagogie, l'histoire et la sociologie. C'est pourquoi il présente une compétence professionnelle et de champ aussi étendue que dense et compte différents niveaux, points d'entrée, contenus et pratiques de connaissances. Il se situe au sein d'une réalité complexe et en perpétuel changement, concrète au niveau du temps et de l'espace, de professionnalisation et de positionnement, ainsi qu'au sein de politiques nationales et internationales de la culture, de la formation, du développement et de l'aide. Le domaine non formel étant marginalisé dans la politique de l'éducation, le domaine de la formation dans la politique culturelle et le domaine de la formation artistique non formelle dans la politique d'aide, on peut se demander quelle en est l'influence sur un savoir interstitiel – à divers égards situé « à l'écart » – des organisations qui apparemment travaillent : « entre plus de deux chaises ».

Le fait que la formation non formelle en tant que projet/processus à long terme et que les processus de réflexion et de documentation inhérents ne sont pas soutenus ou pas conformément à leurs besoins a, premièrement, des conséquences essentielles pour le travail même des organisations. La préparation, préparation intermédiaire et le suivi ciblés des processus de projet, d'apprentissage et d'enseignement rendent possibles la discussion et le contrôle critique communs des aspects de conception, de contenus et de pratique du travail de formation avec tous les participants. Rien que dans le « cercle interne » des organisations interrogées, cela concerne quatre niveaux entre enseignants et étudiants³³. Dans le contexte externe, en raison des géographies relationnelles complexes, d'autres domaines s'y ajoutent³⁴.

Si le moyen de l'auto/réflexion n'est réalisé que partiellement, on ne peut avoir accès qu'en partie à ce savoir élaboré en commun. En outre, les références et formations concrètes de ce savoir, fortement attachées aux personnes et/ou organisations et accessibles uniquement à un cercle limité, ne sont guère saisissables. Il en est de même pour les différents stades et phases ou les approches et accentuations changeantes de ces formations du savoir³⁵.

Deuxièmement, ce processus entraîne des implications pour l'ensemble du champ de la formation artistique non formelle. Ainsi, par exemple, dans les organisations interrogées, les enseignants les plus divers apportent les expériences et approches méthodiques individuelles les plus diverses, qui en outre sont extrêmement variées par le fait que le travail de formation est axé sur des projets. Si ces méthodes ne sont pas collectées et documentées, elles ne peuvent que difficilement – même si cela est souhaité ou recherché – être systématisées, rendues visibles ou discutées vers l'extérieur. Cependant, s'il n'est pas transmis, le savoir de processus et de pratique *implicite*, élaboré dans le cadre d'un travail de projet et de formation, ne sera guère intégré dans le discours sociétal ; c'est-à-dire qu'il deviendra en grande partie inaccessible ou même qu'il se perdra.

Troisièmement, cela a des répercussions pour différents acteurs : pour les individus ou les organisations travaillant dans le champ de la formation artistique non formelle, il devient très difficile d'intégrer leurs propres expériences et leur savoir dans la pluralité des contextes et des disciplines et de les mettre en relation. Pour les acteurs du domaine de la « théorie et recherche » il n'est que partiellement possible d'accéder au riche savoir pratique, processuel et expérientiel généré dans le champ afin de l'utiliser comme fondement pour des déterminations analytiques du champ, l'élaboration de théories critiques ou de nouvelles entrées épistémologiques³⁶. Les tendances de marginalisation discursive déjà existantes s'en trouvent renforcées. Pour les institutions d'aide occidentales qui souhaitent regrouper la formation et

l'éducation et l'art et accorder un soutien aux pratiques / acteurs culturels d'un côté et au discours sociétal de l'autre, il se pose un problème semblable qui implique donc le défi de nouvelles orientations dans la politique d'aide ; mais aussi, et peut-être plus spécialement, pour pouvoir endiguer à l'avenir les pertes de savoir pluridimensionnelles qu'elles ont partiellement contribué à créer.

Remarques récapitulatives

Même si les développements précédents n'éclairent que ponctuellement la relation entre les politiques d'aide occidentales et le champ de la formation et de la professionnalisation artistique non formelle dans les contextes africains et nécessiteraient divers compléments³⁷, il est apparu à l'évidence que le champ de l'aide à la culture, dominé par les institutions occidentales, est caractérisé par des tensions, des dynamiques et des ambivalences complexes. D'un côté, les diverses approches des politiques d'aide ainsi que le soutien de structures et de la formation de structures dans le domaine de la formation et de l'art ouvrent les espaces les plus divers aux acteurs africains. De l'autre, les organismes d'aide financière contribuent de façon déterminante à la définition et au tracé de ces structures et formations de structures. À partir des réflexions critiques des organisations interrogées, on peut dégager, en particulier pour le domaine de la formation et de la professionnalisation artistique non formelle et pour prolonger la réflexion, des aspects essentiels que l'on pourra résumer provisoirement comme suit :

- les cadres et pratiques de l'aide à la culture accordée actuellement par les pays occidentaux ne sont que partiellement aptes à appréhender au niveau de la conception et à soutenir en fonction des besoins le champ interstitiel de la formation artistique non formelle, ses structures institutionnalisées sur le plan informel ainsi que les liens interstitiels très variés entre l'art et l'éducation et la formation ;
- les orientations concomitantes de la politique d'aide renforcent – au niveau pratique comme au niveau

- discursif – une tendance structurelle déjà existante de marginalisation du travail de la formation artistique et de l'éducation culturelle non formelles ;
- les pratiques d'aide actuelles, dans le domaine de la formation artistique non formelle, contribuent à la précarisation des conditions de travail dans la vie réelle des acteurs, étant donné que la part de travail immatériel à réaliser dans le contexte de la « formation en tant que projet à long terme et processus à long terme », y compris leur création de valeurs infra-structurelles, n'est pas ou insuffisamment considérée et honorée.

On pourrait donc en conclure provisoirement qu'un aspect relationnel qui, dans le contexte du champ de la formation et de la professionnalisation artistique non formelle, précise la relation contradictoire entre les pratiques culturelles des acteurs travaillant dans le champ et les politiques d'aide des institutions occidentales, c'est la simultanéité des formations de structures divergentes et inégales. La question est cependant de savoir si cet aspect relationnel, en raison de sa focalisation sur un domaine spécifique (celui de la formation artistique non formelle) et sur certains donateurs (organismes d'aide occidentaux), doit être considéré comme une exception ou représente une sorte de « règle normale symptomatique ».

Les observations faites jusqu'ici s'orientaient sur les conditions cadres en matière de politique d'aide chez les organisations que nous avons interrogées et pour lesquelles l'aide occidentale représente la règle et l'aide publique l'exception. Peu d'organismes d'aide africains ont pu être pris en considération. On pourrait donc se poser la question suivante : quels effets formatifs pourrait avoir un champ d'aide local composé de l'aide africaine publique et privée ? Avec quels cadres, conceptions et pratiques de la politique d'aide les acteurs doivent-ils jongler quand ils travaillent dans le domaine de l'éducation culturelle et qu'ils tentent d'expli-

quer leur approche interdisciplinaire à des mécènes potentiels locaux ? Quels sont les effets des politiques d'aide africaines actuelles sur les pratiques culturelles alternatives développées dans le champ interstitiel de l'art et de l'éducation et de la culture ?

Dans ce qui suit, Rangoato Hlasane et Malose Malahlela, fondateurs de la Keleketla! Library, à Johannesburg, vont débattre de ces questions en prenant l'exemple de l'Afrique du Sud³⁸.

1 Achille Mbembe, « Kultur neu denken: Kunst, Markt und Entwicklung in Afrika », Reportagen, Bilder, Gespräche, n° 2, 2010, p. 9-13, ici p. 10, ainsi que sur <http://www.goethe.de/ins/za/joh/kul/sup/kue/kue3/de6614512.htm>.

2 Voir aussi en détail chapitre 1, marqueur 1 : littérature des communiqués et des études statistiques, sous-titre : L'Art/s Education dans le contexte des industries créatives (*Digression 2 : commercialisation de l'héritage culturel*) ; marqueur 2 : la presse, ainsi que Remarques récapitulatives.

3 Mbembe, « Kultur neu denken », *op. cit.*, p. 9.

4 Voir aussi chapitre 2, Processus d'approche en matière de conceptions et de contenus, ainsi que les remarques correspondantes dans les notes 12 et 13.

5 Voir aussi chapitre 3, marqueur 1 : aide et financement, sous-titre : L'aide inter/nationale : ambivalences, potentiels, alternatives.

6 Cela soulève – par exemple pour ce qui concerne les organismes d'aide européens – la question de savoir quels sont les effets structurels des formations institutionnelles telles que les *European National Institutes for Culture* (EUNIC). Voir l'URL <http://www.eunic-online.eu/>. Ce qui, dans l'esprit des donateurs, peut aller de pair avec des interfaces et des synergies, peut, du point de vue des bénéficiaires, être perçu comme un rétrécissement programmatique et/ou de la politique d'aide. Cette façon de penser est tout à fait concevable, étant donné que la désignation nominative des différents organismes donateurs par les organisations que nous avons interrogées sert la plupart du temps à souligner les « exceptions positives » en opposition aux pratiques d'aide « classiques ». Voir chapitre 3, marqueur 1 : aide et financement, sous-titre : L'aide inter/nationale : ambivalences, potentiels, alternatives.

7 Voir chapitre 1, marqueur 1 : littérature des communiqués et des études statistiques, sous-titre : L'Art/s Education dans le contexte du champ d'action « culture et développement », ainsi que le chapitre 3, marqueur 1 : aide et financement, sous-titre : L'aide inter/nationale : ambivalences, potentiels, alternatives.

8 Voir chapitre 1, marqueur 1 : littérature des communiqués et des études statistiques, sous-titre : L'Art/s Education dans le contexte de l'éducation globale, ainsi que le chapitre 3, marqueur 1 : aide et financement, sous-titre : L'aide inter/nationale : ambivalences, potentiels, alternatives.

9 Voir chapitre 3, marqueur 1 : aide et financement, sous-titre : L'aide inter/nationale : ambivalences, potentiels, alternatives.

10 Voir chapitre 3, marqueur 1 : aide et financement, sous-titre : Conditions initiales infrastructurelles.

11 Voir chapitre 3, marqueur 1 : aide et financement, sous-titre : L'aide inter/nationale : ambivalences, potentiels, alternatives.

12 Voir chapitre 3, marqueur 2 : auto-positionnements, sous-titre : Art et éducation : points forts, orientations, liens.

13 Voir chapitre 3, Remarques récapitulatives.

14 Voir chapitre 3, marqueur 2 : auto-positionnements, ainsi que marqueur 3 : enseigner et apprendre.

15 Voir chapitre 3, marqueur 1 : aide et financement, sous-titre : L'aide inter/nationale : ambivalences, potentiels, alternatives.

16 Voir chapitre 3, marqueur 1 : aide et financement, sous-titre : Cadres de financement et possibilités d'obtention d'aides (*Contexte exceptionnel : l'aide publique*).

17 Interview avec John Fleetwood, directeur du *Market Photo Workshop*, Johannesburg, 23/04/2012.

- 18 Sønke Gau et Katharina Schlieben, « Zwischen den Stühlen – oder über die Notwendigkeit, über neue Ansätze von Kulturförderung nachzudenken (ein nicht geforderter Abschlussbericht) », *Europäisches Institut für progressive Kulturpolitik*, octobre 2008, <http://eipcp.net/policies/gau-schlieben/de> (version anglaise : « Caught Between Two Stools – or on the necessity of considering new approaches to funding culture (an unasked-for final report) », <http://eipcp.net/policies/gau-schlieben/en>).
- 19 *Ibid.*
- 20 *Ibid.*, p. 5.
- 21 *Ibid.*, p. 1.
- 22 *Ibid.*, p. 5.
- 23 On peut comprendre les aspects que cela concerne et leur ampleur possible dans le contexte germanophone à partir de plusieurs exemples concrets de projets à long terme. Voir *ibid.*, p. 3-7.
- 24 Voir aussi chapitre 3, marqueur 1 : aide et financement, sous-titre : Conditions initiales infrastructurelles (*Infrastructure immatérielle*).
- 25 Voir aussi chapitre 3, marqueur 3 : enseigner et apprendre, sous-titre : Cadres et points forts du travail de formation, ainsi que le sous-titre : Aperçus de la pratique dans le contexte de la formation (*Focus : communication, réflexion, évaluation et participation*).
- 26 La documentation du projet à long terme *The Makweteng Heritage Project* s'en distingue dans la mesure où une accentuation de conception particulière a été mise sur la visibilité des aspects de processus externes et internes.
- 27 Germaine Acogny, *Danse africaine – Afrikanischer Tanz – African Dance*, Francfort-sur-le-Main, 1980. Le manuel a été publié en version trilingue.
- 28 Voir pour exemple, Stacy Hardy, « Islands of beauty », dans Lien Heidenreich-Seleme et Sean O'Toole (éd.), *Über(W)unden. Art in Troubled Times*, Johannesburg, 2012, p. 56-69 ; Lorenz Rollhäuser, « Ortserkundungen », ainsi que David Van Reybrouck, « Mein einzig wahres Land ist mein Körper », tous deux publiés dans Festival Theaterformen (éd.), *Presence of the Colonial Past. Afrika auf Europas Bühnen. Ein Reader zum Themenschwerpunkt des Festival Theaterformen*, Brunswick, 2010, p. 36-41 et aussi p. 33-35, <https://www.theaterformen.de/pdf/PCP-Online-Pub-deutsch.pdf> (16/04/2013). Une version anglaise est disponible à l'adresse <https://www.theaterformen.de/pdf/PCP-OnlinePub-englisch.pdf>.
- 29 Voir pour exemple *Camera Austria*, n° 100, 2007. Le magazine autrichien a consacré son édition du centenaire au Market Photo Workshop, afin d'associer l'hommage historiquement informé au travail de l'organisation à une présentation de projets et de photographes ainsi qu'à une discussion multi-perspectiviste sur le rôle de la photographie en Afrique du Sud. L'objectif du magazine était de faire suite à un « point programmatique essentiel » : « refléter les modes d'utilisation de la photographie dans la société, soutenir directement la production artistique et aussi proposer une plateforme aux courants les plus récents de la photographie et des arts médiatiques contemporains » (Christine Frisinghelli, Marken Lübbke-Tidow et Manfred Willmann, « Vorwort », *Camera Austria*, n° 100, 2007, p. 10 et suiv., ici p. 10).
- 30 Entretien personnel avec John Fleetwood, directeur du Market Photo Workshop (transcription de l'entretien), Johannesburg, 18/09/2012.

31 Voir aussi chapitre 1, marqueur 3 : théorie et recherche, sous-titre : Approches fragmentaires dans le domaine non formel de l'Art/ists' Education (*Point de référence : marginalisation discursive de la formation/éducation*).

32 Voir aussi chapitre 3, marqueur 1 : aide et financement, sous-titre : Conditions initiales infrastructurelles (*Infrastructure immatérielle*).

33 Voir aussi chapitre 3, marqueur 3 : enseigner et apprendre, sous-titre : Cadres et points forts du travail de formation, ainsi que le sous-titre : Aperçus de la pratique dans le contexte de la formation (*Focus : communication, réflexion, évaluation et participation*).

34 Voir aussi chapitre 3, marqueur 2 : auto-positionnements, sous-titre : Géographies relationnelles.

35 Voir aussi chapitre 3, marqueur 3 : enseigner et apprendre, sous-titre : Conditions d'accès et critères de sélection des contextes de formation (*Enseignants/artistes invités*).

36 Voir aussi chapitre 1, marqueur 3 : théorie et recherche, sous-titre : Approches fragmentaires dans le domaine non formel de l'Art/ists' Education, ainsi que Remarques récapitulatives.

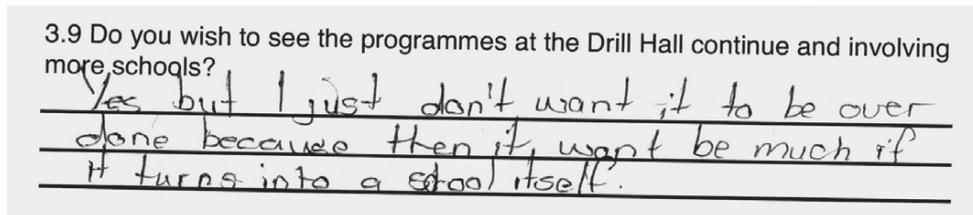
37 Voir aussi chapitre 3, Remarques récapitulatives.

38 Si l'on examine l'aide à la culture, on remarque que l'Afrique du Sud, qui depuis la fin de 2010 compte parmi les pays du BRICS, dispose d'un statut particulier, étant donné qu'elle subventionne des programmes gouvernementaux d'aide à la culture et que le domaine de l'art et de la culture y est soutenu aussi bien par de l'argent public que par des institutions privées. Les champs problématiques discutés dans le cadre de cette étude montrent cependant l'existence de similarités et de chevauchements fondamentaux importants. Pour les aspects spécifiques de l'aide publique, se reporter au chapitre 3, marqueur 1 : aide et financement, sous-titre : Cadres de financement et possibilités d'obtention d'aides (*Contexte exceptionnel : l'aide publique*), qu'il convient de lire en même temps que les réflexions qui suivent des auteurs invités.

Chapitre 5

Ne pas se contenter
du minimum requis :
Définir l'Art/s Education
interdisciplinaire pour les
organismes d'aide financière
en Afrique du Sud

par Rangoato Hlasane
et Malose Malahlela
Keleketla! Library



L'extrait du question-réponse ci-dessus est tiré de l'évaluation du programme d'activités extra-scolaires proposées par la Keleketla! Library en septembre 2011¹. Cette évaluation analyse succinctement le dilemme que représente l'élargissement ou non d'un bon projet : quel que soit votre choix, votre chemin sera semé d'embûches. Dans le cadre d'un financement public, on a souvent tendance à exiger des professionnels de la culture qu'ils s'investissent davantage pour combler les lacunes rencontrées dans d'autres ministères tels que celui du Travail et de l'Éducation de base. Bien souvent, on évalue la réussite d'un programme d'éducation culturelle en fonction du nombre de personnes qu'il est parvenu à atteindre, et non en fonction de la qualité de son contenu. Comment un praticien de la culture peut-il faire face à la difficulté de définir ce travail délicat de l'Art/s Education lorsqu'elle est considérée comme un travail interdisciplinaire fondé sur un processus ? D'autre part, comment optimiser les avantages de cette approche unique pour offrir des possibilités pertinentes aux professionnels de la culture dans un environnement où l'Art/s Education va au-delà d'un simple enseignement professionnel ?

La quatrième version de la politique en matière d'Art/s Education de la province du Gauteng de septembre 1995 définit l'Art/s Education comme : « [...] tout contexte d'éducation dans lequel les apprenants ont la possibilité de contribuer et de prendre part aux activités suivantes : danse, théâtre, musique et arts visuels. » Elle indique également que l'Art/s Education est à la fois une « discipline et une méthodologie² ». Le document a la grande particularité de présenter une approche de l'Art/s Education qui ne se fonde ni sur l'âge, ni sur les institutions établies. Cette vision s'inscrit dans le contexte historique de la lutte pour la libé-

ration en Afrique du Sud, caractérisée par le recours aux séminaires et conférences sur la culture comme arme de combat. Elle fait ainsi état d'un changement de taille : « L'Art/s Education est souvent considérée comme une forme de formation professionnelle réservée aux rares personnes qui pourraient en faire carrière, et non pas comme une compétence de vie nécessaire à chacun des apprenants³. »



Le programme culturel de la Keleketla! Library remet en question la notion implicite de tourisme patrimonial illustré par l'organisation incessante de visites guidées. La rigidité du récit historique raconté dans les lieux du patrimoine est un frein à l'expression et à la diversité des points de vue. On refuse ainsi la possibilité aux professionnels de la culture susceptibles de développer des formes, techniques et moyens d'expression nouveaux, de proposer de nouvelles activités. Les anciennes infrastructures faisant partie du patrimoine actuel sont, bien entendu, sous la responsabilité des municipalités et se retrouvent ainsi prises au piège de la bureaucratie et de l'inflexibilité. À titre d'exemple, l'actuel directeur du musée Hector Peterson de Soweto a tenté de proposer aux élèves des formes alternatives de visites du site, mais n'a pas pu réaliser son projet à cause du manque de flexibilité des allocations budgétaires. En effet, ceux qui les attribuent considèrent souvent que l'existence même des sites du patrimoine suffit et qu'il n'est pas nécessaire d'exposer leur histoire sous un angle ou une forme autres que ceux qui sont déjà définis. Le personnel du site doit aider à transmettre l'histoire de ce dernier au visiteur, c'est-à-dire au touriste, quels que soit la météo, l'heure de la journée, le nombre de visiteurs, ou tout autre facteur imaginable ou non imaginable. Cette approche n'est pas viable quel que soit le point de vue.

Le programme du Drill Hall et en particulier de Keleketla propose un échange continu entre élèves et jeunes praticiens de la culture sur le long terme, qui est à la fois propice à la réflexion sur la question du patrimoine et à la création

artistique. En ce sens, les règles de fonctionnement ne reposent pas sur une méthodologie prédéfinie, mais sur un processus flexible et adaptable qui permet d'envisager un grand nombre de points d'accès et de sortie. Cette approche permet de créer un lieu favorable à la libre expression de facteurs sociaux et environnementaux.

Les projets de la Keleketla! Library tiennent compte du regard tout particulier qu'on leur porte car leur approche, proposée au sein même d'une infrastructure historique, est à contre-courant. Ainsi, le programme s'articule autour de deux concepts clés : voix et représentation de soi. Le travail culturel mené à Keleketla n'est pas une tâche facile, contrairement à ce que pourrait laisser penser le ton optimiste de ce passage. C'est une lutte continue dans tous les domaines, pleine de contradictions, de sacrifices et presque toujours marquée par un manque de ressources.



Considérer l'Art/s Education comme une formation professionnelle est tellement ancré dans les mentalités que son acceptation par les enseignants, parents, par la collectivité et la ville de Johannesburg elle-même est limitée. En effet, cette dernière est une contradiction. Le Drill Hall, en tant que site municipal patrimonial, social et culturel, a été mal conçu compte tenu de la « complexité » de son emplacement.

Le Drill Hall est une importante structure historique qui occupe tout un pâté de maisons dans le quartier de Joubert Park, à Johannesburg. Il est situé au cœur d'un réseau de transport dynamique, ce qui en fait un lieu très accessible et capable de proposer un grand choix d'activités. C'était à l'origine une base militaire, construite en 1904, qui a ensuite servi aux conscrits des deux guerres mondiales. Ce site est mondialement connu pour le Treason Trial (« procès de la trahison ») de 1956 en Afrique du Sud, au cours duquel 156 membres du Congrès national africain (ANC) ont été arrêtés et jugés. À cette époque, le Drill Hall était le seul édifice suffisamment grand pour accueillir un nombre de

personnes si élevé (voire plus). À la fin des années 1980, le Drill Hall a été abandonné, puis a fait l'objet d'occupations illégales par des sans-abri. Après que la halle originale prit feu en 2001, le bâtiment a finalement été rénové en 2004, à la suite de nombreux débats entre la ville et le gouvernement provincial. La mission de la ville concernant ce site consiste à promouvoir les aspects sociaux, économiques et patrimoniaux, mais également les arts et la culture pour le quartier de Joubert Park, et pour Johannesburg plus généralement.

Dans cette optique, l'Agence pour le développement de Johannesburg s'est adressée/a confié cette mission à quatre locataires en 2003-2004 : la Community Chest (association de collecte de fonds), la Jo'burg Child Welfare (agence de protection de l'enfance), le Rand Light Infantry (régiment d'infanterie) et le *Joubert Park Project* (JPP). En échange d'un loyer modéré, ces organisations seraient responsables de l'entretien et des réparations des espaces qu'elles occuperaient. Le JPP était la seule entité dédiée à l'art et à la culture sur le site. Malheureusement, l'implication de l'État dans ce projet n'est pas allée plus loin. Au cours des neuf dernières années, le JPP et les principaux locataires du site ont participé à des réunions interminables avec la Johannesburg Property Company⁴ concernant l'entretien des bâtiments en état de délabrement. Hélas, la situation n'a pas beaucoup progressé. Du fait de la lourdeur administrative du ministère des Travaux publics, le transfert de propriété à la ville de Johannesburg n'a pas encore été effectué, ce qui est aujourd'hui le seul obstacle empêchant véritablement tout le potentiel du site. Neuf ans après les rénovations, ce transfert n'a toujours pas été fait malgré les efforts des principaux locataires et la position du ministre des Arts et de la Culture selon laquelle « Les arts, la culture et le patrimoine jouent un rôle décisif dans le renforcement de l'autonomie économique et le développement des compétences d'un peuple⁵ ». L'indifférence de l'État à l'égard de ce site laisse perplexe compte tenu des résultats du projet d'étude cartographique des industries créatives du Gauteng de 2007⁶ qui ont montré que le tourisme culturel et patrimo-

nial constituait le premier secteur de la région en termes d'emplois avec 26%, soit près du double de celui qui est en deuxième position, à savoir le secteur des arts audiovisuels et visuels.

Si l'utilisation des anciennes infrastructures faisant partie du patrimoine actuel n'est pas le point central de ce texte, la situation qui y est décrite est celle d'une politique nationale vaine et inconsistante quant à sa perception du rôle de la culture dans une économie « saine ». Une économie saine doit pouvoir représenter les ambitions d'une société. À la date à laquelle ce texte est écrit, le pays s'oppose au projet de loi (appelé *Licensing of Businesses Bill*) du gouvernement légiférant sur les conditions d'agrément pour les activités commerciales⁷ qui menace le commerce informel pour les immigrés. Cette proposition de loi, considérée comme une « grave atteinte⁸ » à la forte économie informelle en Afrique du Sud, est à l'étude alors que les arts souffrent encore des pratiques bureaucratiques et obstructionnistes de son passé colonial. En d'autres termes, comme l'évoque Monica Newton⁹, les changements de l'économie au sens large ont dépassé de loin le cadre de la politique de financement de l'État. Ainsi, le Drill Hall, un bien national, est menacé au même titre que l'écologie informelle de son quartier, et qui s'étend jusqu'à Greater Gauteng et au-delà.

Malgré les problèmes auxquels était confronté le site, le JPP y a produit des activités artistiques de petite et grande envergure avec des praticiens locaux et internationaux. Il a décidé cependant de mettre un terme à son approche axée uniquement sur les projets en 2007. C'était au moment où les auteurs du projet et les partenaires, mieux connus à l'époque sous le nom *innacitycommunity*, avaient proposé la création sur le site d'un centre dynamique destiné aux programmes culturels et chargé de présenter des activités quotidiennes. La dernière artiste résidente de JPP, Bettina Malcomess, souhaitait approfondir la compétence culturelle de la ville. De concert avec *innacitycommunity*, ils ont mis en place une bibliothèque temporaire qui s'est transformée en projet permanent prenant le nom Keleketla! Library.

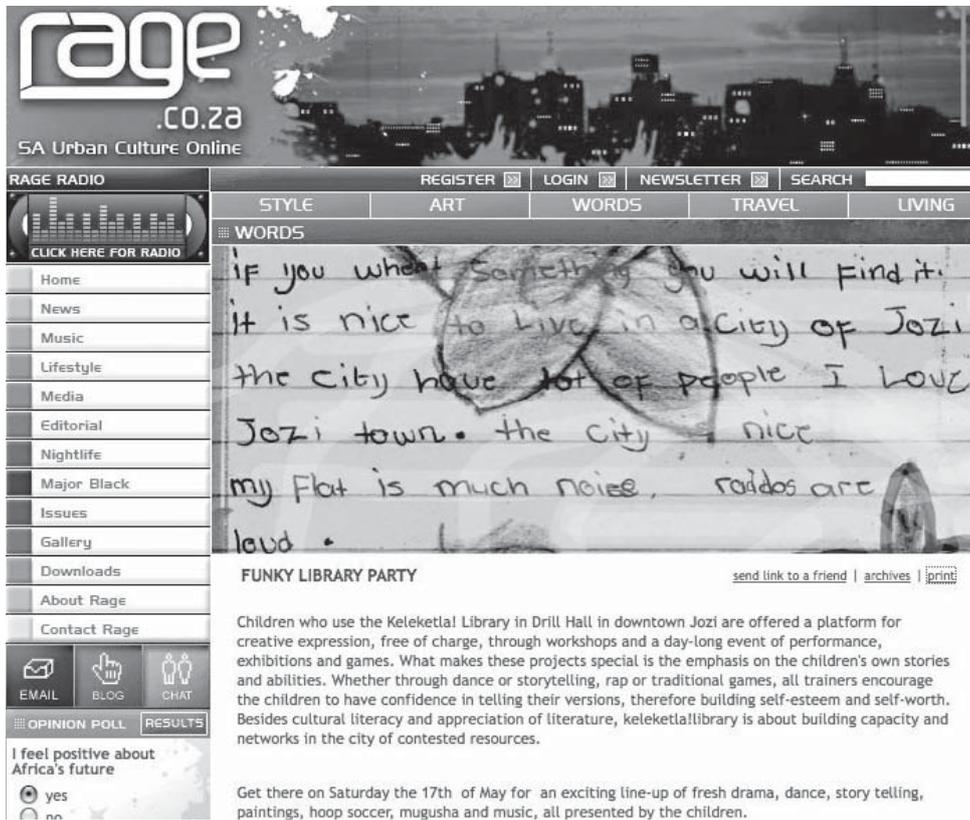


Figure 18 : première des événements
« Once Upon a Month »
sur Rage.co.za, mai 2008

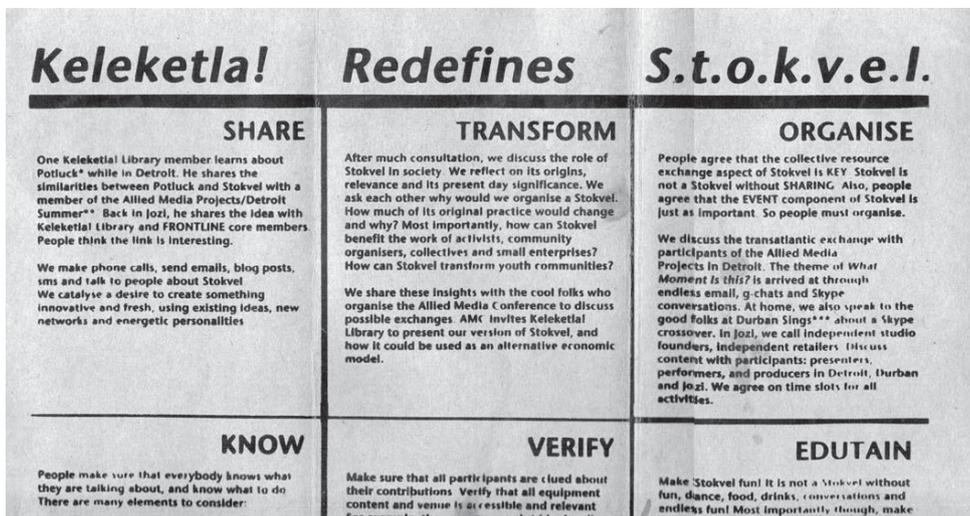


Figure 19 : pochette de la mixtape
du Stokvel comme « curriculum »,
2010

Échanges, expériences et expression

Depuis sa création, la Keleketla! Library a pris en considération des problématiques liées aux pratiques culturelles de Johannesburg, non seulement en termes de production musicale, artistique, littéraire ou autres, mais également en fonction des facteurs politiques et environnementaux de la ville. À titre d'exemple, les fondateurs du projet étaient parfaitement conscients du problème posé par les infrastructures pour la production culturelle. Pour y répondre, ils ont invité des collectifs et des professionnels de la culture à concevoir des programmes d'activités artistiques avec de jeunes membres de Keleketla. En contrepartie, les collectifs avaient la possibilité d'utiliser les nombreux locaux du Drill Hall pour la réalisation de leurs propres projets, tels que séances de poésie, ateliers, spectacles musicaux et expositions. Cette forme d'échange informel a permis d'élargir les réseaux de Keleketla et notre vision de la bibliothèque : elle peut également servir de lieu de production.

En 2008, dans le cadre du programme d'activités extra-scolaires de Keleketla (K!ASP), des événements mensuels pour les jeunes intitulés « Once Upon a Month » ont été expérimentés, afin de présenter les résultats des ateliers organisés avec les jeunes praticiens de la culture. Les événements en journée étaient destinés aux enfants et adolescents et constituaient une plateforme permettant à la collectivité de proximité de découvrir les activités de la bibliothèque. Ce programme prévoyait également une soirée musicale où des groupes et des DJ de Johannesburg ont été invités pour faire un spectacle. Le Drill Hall a ainsi su prouver qu'il était un espace polyvalent pouvant s'adresser à une communauté culturelle plus large.

Entre 2008 et 2009, la Keleketla! Library a fonctionné sur un système d'échanges qui dépendait du degré d'implication des fondateurs et de la capacité de son réseau à trouver un intérêt dans le travail mené par la bibliothèque et le site. Cet intérêt a été confirmé par la grande motivation dont ont fait preuve les membres de la bibliothèque pour participer aux activités artistiques proposées. De nombreuses discussions

ont été menées pendant ces deux années sur l'importance d'être indépendant. Elles ont abouti à la mise en place d'une collecte de fonds indépendante appelée *Stokvel*. Organisée sous l'égide d'un collectif de groupes de musique situés à Johannesburg nommé FRONTLINE¹⁰, son objectif était de mettre en œuvre un travail de justice sociale par l'intermédiaire de la culture. Elle a permis de créer un lieu afin que les professionnels de la culture puissent expérimenter leurs propres méthodes fondées sur les réseaux et les ressources partagées. Si les gens disposent d'une connaissance innée de l'échange, les projets « structurés », quant à eux, ont la capacité de placer l'importance des réseaux au premier plan. C'est ce que *Stokvel* est parvenu à faire. Nous avons réalisé trois projets différents.

Stokvel #1, a pris la forme d'un spectacle artistique visuel dans le studio même de l'auteur, qu'il venait alors d'acquérir. À cette époque, Keleketla venait juste de se lancer dans une campagne de vente aux enchères artistique. *Stokvel #1* était une exposition collective permettant de lancer la campagne en demandant à notre réseau de faire don d'œuvres d'art pour la vente aux enchères. La vente aux enchères a permis de récolter 30 000 rands, une somme qui en dit long sur les capacités de la communauté artistique à promouvoir ses activités. Il faut préciser que, contrairement à ce à quoi on aurait pu s'attendre, les participants et les enchérisseurs n'étaient pas des acheteurs d'art « classiques », mais des personnes qui connaissaient Keleketla! et soutenaient ses activités.

Pour le deuxième projet, *Stokvel #2*, deux ateliers de « musique de chambre » ont été invités à quitter leur local une journée pour venir exercer leur activité à la galerie Point Blank du Drill Hall. D'autre part, musiciens, écrivains, poètes et gens du spectacle ont été conviés à travailler ensemble sur des créations musicales et à débattre sur des sujets liés à la production et la diffusion musicales. Le jour de l'événement, le groupe de musiciens s'est entretenu sur Skype avec des musiciens de Detroit et d'Oakland rassemblés lors de l'Allied Media Conference de 2009, à Detroit.

Les musiciens ont utilisé des plateformes de partage de dossiers en ligne afin d'échanger des morceaux instrumentaux et ont conclu cette discussion par un spectacle transnational visualisé par les publics des deux lieux concernés. Neuf nouveaux morceaux ont été créés et enregistrés¹¹.

En 2010, la Keleketla! Library a tenté de sortir un morceau intitulé *Street Thesis* à partir de la musique enregistrée dans le cadre de *Stokvel #2*, afin d'offrir un modèle aux autres praticiens de la culture souhaitant suivre la « méthodologie » *Stokvel*. Dans ce modèle, chaque lettre de *Stokvel* est le début d'un mot clé : S – Share (partager), T – Transform (transformer), O – Organize (organiser), K – Know (savoir), V – Verify (vérifier), E – Edutain (apprendre en s'amusant), L – Love (aimer). La description de chacun de ces concepts a à la fois servi de principe directeur étape par étape pour la réalisation d'un événement *Stokvel* réussi, mais a également permis de rendre compte de la philosophie derrière l'idée.

Si ces projets ont constitué une expérience très enrichissante et permis de créer un environnement sain dans lequel les artistes ont pu exercer leur métier, ils ne pouvaient s'inscrire dans la durée. En tant que fondateurs, nous avons pris conscience que la Keleketla! Library était en pleine expansion et nécessitait un projet d'avenir. Le résultat des réflexions menées autour de cette question impliquait souvent la fin de Keleketla. Chaque fois que nous pensions fermer la structure, l'impact de son existence prenait le dessus sur nos velléités de l'abandonner, ce qui nous a insufflé une énergie et un enthousiasme nouveaux.

La chance unique de bénéficier d'un financement au bon moment

En 2010, Keleketla a reçu le soutien du National Lottery Distribution Trust Fund (NLDTF). Il s'agissait d'un incident heureux, car le financement avait quatre années de retard, et avait initialement été proposé par le JPP au NLDTF pour financer un programme culturel, patrimonial et éducatif commémoratif pour fêter le 50^e anniversaire du Treason Trial¹² 1956 en Afrique du Sud. À cette époque, le JPP avait

cessé ses programmes d'activités culturelles au Drill Hall, et les fonds ont ainsi été transférés à Keleketla pour la mise en œuvre.

Cependant, cette nouvelle responsabilité s'est accompagnée de nouveaux défis. D'une part, les fonds alloués étaient 35% moins élevés que ceux qui avaient été initialement proposés quatre ans auparavant. Ce qui voulait dire que le contenu du travail lui-même allait en être altéré. La proposition initiale impliquait de trouver des réponses face à l'état du site du Drill Hall, au changement démographique rapide, à la répartition du travail et aux méthodologies appliquées par la Keleketla! Library elle-même.

L'adaptation de la proposition de JPP a permis à la Keleketla! Library de se pencher sur des questions passionnantes. Nous devons déterminer en quoi nous étions utiles au projet. Pour cela, nous avons décidé d'organiser un grand nombre d'ateliers faisant état du type de travaux menés par l'organisation depuis 2008. Ont participé à cet atelier les membres principaux de Keleketla et des artistes en résidence au Drill Hall, ainsi que des artistes souhaitant exploiter le Drill Hall pour y organiser diverses activités. Voici comment était organisé le premier atelier :

Session 1 : 30 minutes (15-20 minutes de présentation et de question-réponse)

Présentation du contexte et de l'historique de la proposition, et des idées originales pour les projets.

Session 2 : 20 minutes (Maia préside)

Activité photo : Travail en binôme

Réimaginer notre histoire : le Drill Hall

Qu'est-ce que l'Histoire signifie pour vous?

Qu'est-ce que l'Histoire signifie pour nous tous ?

Session 3 : 60 minutes (Maia préside)

Présentation des photographies/échange

Session 4 : 10 minutes (Ra préside la discussion)

Nommez 5 projets Keleketla qui vous ont le plus marqué.

Session 5 : 20 minutes

Présentez vos réflexions sur les projets précédents

Session 6 : 30 minutes (Maia fait l'intro, Ra préside)

Activité : Séance de brainstorming afin de trouver des projets/des activités pour Keleketla qui approfondiront les questions d'histoire. Cette séance s'organise autour d'échanges de propositions, d'idées personnelles sur l'intérêt de l'Histoire et une réflexion sur les activités passées.

L'atelier n'a pas pris en compte volontairement les éléments de la proposition initiale, afin de laisser la possibilité d'imaginer le travail que nous voulions vraiment faire. Les points ci-dessous indiquent quelques-uns des grands sujets qui se sont dégagés des activités de notre atelier, énumérés sans ordre particulier :

- l'histoire de la ville de Johannesburg ;
- la découverte de l'or ; l'histoire de l'exclusion de la communauté noire, la ruée urbaine post-apartheid, l'exclusion moderne, la marginalisation des ressortissants africains en ville ;
- la xénophobie ;
- Johannesburg, ville cosmopolite : mythe ou réalité ? ;
- le Drill Hall ; le drill militaire, le mouvement ;
- la re/présentation de l'Histoire ;
- les films comme moyen d'échange ;
- l'ironie du slogan de 1956 : NOUS SOUTENONS NOS DIRIGEANTS aujourd'hui ;
- la culture visuelle ; la pollution visuelle.

Ces informations sur les ateliers mettent en lumière l'approche que nous souhaitons suivre pour le projet proposé, dont le contenu est nourri et influencé par la culture de la ville de Johannesburg. Nous voulions créer un lieu d'expression s'inspirant de la vie d'un centre-ville (défavorisé) : sa gastronomie, son cinéma, le bruit qu'elle produit, ses odeurs, ses voix, sa mode, ses combats et agitations de rue. Les projets issus de nos expériences quotidiennes en ville sont pertinents car ils permettent de créer une ouverture sur le monde en fonction des réalités quotidiennes de chacun, avant qu'elles ne soient présentées à un public.

En répondant à la proposition du NLDTF, nous avons peu à peu pris conscience de la rigidité des critères des organismes d'aide financière censés promouvoir le travail culturel, mais qui dans la réalité avaient tendance à paralyser les projets. Alors que le rôle joué par la culture dans le développement économique est considéré comme fondamental, les structures en place montrent une grande divergence entre une politique de haut niveau, et sa mise en œuvre dans le contexte particulier des arts¹³, sans oublier que les politiques de financement national des arts semblent être le complément de celles qui ont été mises en place par le ministère du Commerce et de l'Industrie (National Department of Trade and Industry).

Sur deux années (de 2010 à 2012), nous avons réalisé le projet NLDTF, en jonglant entre contenus de qualité et listes de présence. Ces dernières représentent une procédure des plus répressives. Personne n'aime les signer. Elles constituent au mieux une procédure pénible, au pire une réduction des êtres humains à des moyens financiers. Établir un décompte des personnes présentes est une pratique gênante. On aimerait faire en sorte que la machine du financement soit aussi discrète que possible, mais les listes de présence trahissent toute la réalité manifeste de ce processus. Nous avons la désagréable sensation qu'il serait chose facile de falsifier ce genre de « preuves », et que l'organisme d'aide financière ne se rendrait même pas compte de cette erreur. Parfois, les listes de présence ont été complétées rétrospectivement, lorsqu'une relation de confiance était déjà établie et que les membres pouvaient comprendre leur utilité sans avoir l'impression d'être traités comme des animaux.

Fuite en avant!

Analysons l'extrait ci-dessous de notre réponse à l'appel de propositions lancé par le conseil du patrimoine national (National Heritage Council) en avril 2012 :

DÉVELOPPEMENT DES CAPACITÉS ET DURABILITÉ
Chacun des trois projets du programme d'activités
extra-scolaires de Keleketla ! (K!ASP) s'étend sur une

période de trois mois qui comprend la recherche, la réalisation et l'évaluation des projets. La mise en place nécessite environ dix semaines, et répond aux modalités suivantes :

- cinq disciplines (déterminées en phase de recherche) ;
- un animateur minimum par discipline (appel public) ;
- environ dix apprenants par discipline ;
- un coordinateur de programmes ;
- comité du projet (co-directeurs, administrateur organisationnel et coordinateur de programmes) ;
- animateurs invités (éducateurs, historiens, artistes).

Le développement des compétences est au cœur du programme. Le projet s'articule autour de cette notion fondamentale. Le caractère nouveau de chaque projet permet à tout individu, de l'élève aux membres du comité du projet, de développer ses compétences. Les sessions bimensuelles de Critical Feedback (« évaluation critique ») constituent un lieu d'échange et de dialogue, dans lequel les participants peuvent partager des outils précieux inspirés de leurs processus de réalisation.

Le développement des capacités et des compétences est en effet au cœur de nos programmes. Nous ne nous sommes jamais vraiment séparés du concept de « centre actif créatif ». Cependant, nous l'avons problématisé et nous nous y sommes adaptés. En réponse à la proposition du National Heritage Council (NHC) d'avril 2011, nous avons revu nos critères en fonction de ce qu'attendaient les organismes d'aide financière :

La présente demande au NHC s'articule donc autour de la nécessité de consolider et de renforcer les gains qui ont été produits, ainsi que de celle de s'attaquer aux difficultés qui sont apparues.

Objectifs

Le projet proposé poursuit trois objectifs :

- la restauration et la préservation des infrastructures matérielles du site qui ont été dégradées à cause d'une gestion inadéquate depuis la réhabilitation

- du site ;
- la recherche, le développement et la mise en place d'activités patrimoniales innovantes pour les jeunes et s'appuyant sur les arts, les médias, la technologie et la littérature ;
- l'analyse et l'évaluation de l'utilisation actuelle du site pour développer des possibilités lucratives assurant durabilité et programmes productifs.

Le cadre du financement n'offre pas assez de souplesse en termes de développement, car le manque de temps ne permet pas d'expérimenter ni de découvrir pleinement les meilleures pratiques en termes d'Art/s Education. En réalité, rares sont les organismes d'aide financière à proposer un délai adapté à la réalisation de projets, avec une période de douze mois au maximum entre le début du projet et l'étape de son compte rendu. En ce sens, on ne peut jamais véritablement exploiter le potentiel de la recherche, du développement et de la mise en place d'un projet dans l'intérêt de la qualité des programmes. À l'inverse, les critères des organismes d'aide financière forcent les professionnels de la culture à prendre des raccourcis encourageant les mauvaises pratiques proches de l'exploitation commerciale comme la focalisation sur des chiffres :

Si une formation était offerte, combien de personnes ont participé et quel était le sujet de la formation ?

Bénéficiaires directs

36 participants actifs ont été formés en tout dans le cadre du programme scolaire. Les jeunes participants ont été formés à l'éducation patrimoniale à travers des activités artistiques et culturelles. L'éducation patrimoniale a pris la forme d'un programme d'activités extra-scolaires (ASP).

Bénéficiaires indirects

Nous avons réussi à atteindre plus de 500 bénéficiaires qui ont participé à des sorties scolaires et à cinq événements (trois programmes scolaires, un question-réponse sur le Treason Trial, un rayon de cent mètres), à des réunions de parents, à une séance de réflexions et trois

visites des écoles voisines (Olympus Educational Institute, Freedom Community College et St. Endas Community College).

Avez-vous conservé des listes de présence avec le nom des participants qui ont suivi la formation et y a-t-il un suivi après la formation ?

Oui, les listes de présence sont conservées, veuillez consulter l'annexe 1.

Le suivi est un élément clé de notre démarche. Nous effectuons beaucoup d'évaluations qui vont des rencontres aux présentations et représentations publiques.

Au lieu de présenter le travail innovant et pionnier issu de ces rencontres importantes, les comptes rendus des organismes d'aide financière ne comportent que graphiques, tableaux, chiffres et photographies de groupes d'enfants souriant. Alors que nous nous efforçons d'éviter cette approche par tous les moyens (même lorsque le projet est à l'état de proposition, et la plupart du temps au prix de revenus durables), nous ne pouvons nous empêcher de mettre en avant, dans certains passages, des chiffres impressionnants car, d'expérience, nous savons que les données quantifiables sont l'un des critères majeurs de l'organisme d'aide financière. Pire encore, en réponse aux appels aux dons lancés dans le cadre du programme d'investissement social d'Investec en mai 2012, nous avons dû qualifier notre travail d'œuvre de charité !

Veillez sélectionner la catégorie d'activités à laquelle se consacre votre organisation en premier lieu :

Éducation – arts et culture

Veillez préciser la nature du travail caritatif mené (250 mots max)

Notre travail caritatif est une bibliothèque de prêt unique en son genre située au cœur de l'activité du centre-ville de Johannesburg, à Joubert Park. Nous sommes installés dans le lieu historique du Drill Hall, en face de la station de taxis de Park Central, l'une des stations de transport les plus actives du Gauteng. La bibliothèque permet de pallier la grande disparité existant entre

Frequency and Consistency of programme

Weekly 2-hour sessions consisting of **action** (music, theatre, dance, print etc) and **reflection** (Treason Trial archive, inner city contemporary issues)

It is important to recruit, maintain and sustain a core group of participants for a block period (roughly 3 months).

Develop weekly lesson plan to guide progress; this way, facilitators can bank on and develop previous session's information and activities.

Meaning and Relevance

To maintain and sustain a core group of participants, facilitators should create a sense of incentive. In other words, efforts must be made for participants to find value in the workshops.

How do we create this?

- One way is to recruit those youth who really want to learn music (for music facilitators) or drawing (for visual art facilitators)
- Another way is to start by enabling the youth to choose contemporary inner city issue of their concern, and make the issue richer through the workshops
- Linking the workshop to school curriculum (long term) so that parents encourage youth to participate (long term)

Figure 20 : modalités du programme d'activités extra-scolaires, septembre 2010

3.9 Do you wish to see the programmes at the Drill Hall continue and involving more schools?

Yes but I just don't want it to be over done because then it won't be much if it turns into a school itself.

Figure 21 : Emma Ramashala, extrait d'un questionnaire d'évaluation réalisé en septembre 2011

les élèves de Joubert Park et des banlieues voisines. Joubert Park ne dispose pas de bibliothèque publique, et d'après certaines recherches réalisées, sa population connaît une croissance rapide. Avec plus de 3 000 livres, la Keleketla! Library compte 916 membres (en date du 25 mai 2012) à son actif.

La bibliothèque, indépendante, a été fondée pour constituer à la fois une ressource d'apprentissage et un espace destiné aux jeunes, afin de lutter contre les inégalités socio-économiques. Afin d'atteindre cet objectif, un programme d'activités extra-scolaires trimestriel a été mis en place depuis trois ans. Il offre une grande variété d'activités : théâtre, écriture créative, musique et son, danse contemporaine, vidéo et arts visuels, etc.

La bibliothèque, en tant que centre de ressources, est la pierre angulaire du programme d'activités. La grande diversité des thèmes abordés dans ce programme trimestriel permet d'établir un lien direct entre la recherche (bibliothèque) et les actions menées (activités artistiques). C'est ce qui fait de la Keleketla! Library un lieu unique en son genre dans la ville densément peuplée de Johannesburg. Les dons nécessaires serviront essentiellement à rémunérer les services d'un ou d'une bibliothécaire qualifié(e) afin qu'elle ou il offre un service des plus efficaces.

Nombre de bénéficiaires

Directs : 1 (coordinateur de bibliothèque)

Indirects (interne) : 4 (personnel du programme)

Indirects (externe) : 916 (membres de la bibliothèque)

Après avoir essayé différentes formules pour satisfaire les organismes d'aide financière, ou peut-être pour définir notre travail, nous en avons conclu qu'une utilisation globale de l'infrastructure patrimoniale offre de nombreuses possibilités favorisant le développement artistique, éducatif et professionnel d'un grand nombre de praticiens de la culture. Les acteurs du patrimoine reconnaissent cet état de fait au niveau politique, comme en témoigne le document-cadre de la politique du patrimoine (appelé Heritage Policy Frame-

work) :

La conservation historique est essentielle en termes d'avantages culturels, sociaux et éducatifs. La conservation de l'environnement historique promeut le bien-être social et culturel des habitants et contribue à la fierté civique¹⁴.

Cependant, les responsables politiques offrent rarement un cadre extensible propice à la réflexion et au développement. Par conséquent, c'est l'effet contraire qui se produit. Il réduit l'optimisation des possibilités. Le travail de Keleketla dans le lieu historique du Drill Hall crée des opportunités croisées dans l'Art/s Education grâce à l'échange intergénérationnel qui remet en question le modèle préétabli du tourisme patrimonial édicté par l'État.

Le programme éducatif de Keleketla est mis à jour par différentes pratiques (passées et présentes) qui se chevauchent à travers le concept de justice sociale. La raison implicite à la mise en place de ce programme est une réponse critique non seulement aux méthodes pédagogiques appliquées dans l'Art/s Education, mais également à ses contenus. Notre statut de lieu informel et indépendant favorise les expressions personnelles au-delà des évaluations obligatoires imposées par les structures d'enseignement classiques. Cet environnement permet donc de s'investir pleinement autant dans la forme que dans le fond.

Qui en sont les bénéficiaires ?

Contenu et pertinence du programme culturel de la Keleketla! Library

La question de la pertinence du programme joue un rôle primordial dans la réflexion permanente menée à Keleketla. Pour chaque programme, nous évaluons nos objectifs avant, pendant et après sa réalisation.

La pertinence est une notion floue compte tenu de la diversité des motivations qui animent nos membres : artistes en recherche d'un atelier pour une occupation permanente ou ponctuelle, parents qui veulent éviter que leurs enfants traînent dans les rues, mandat de la ville pour l'utilisation du

site, praticiens de la culture en recherche d'une évolution professionnelle, enseignants désireux d'offrir plus que le contenu des programmes scolaires, apprenants à la recherche de manuels éducatifs. S'intéresser à ces problématiques permet de créer un point de départ ancré dans la culture locale, car la culture ne peut être réduite à la simple production artistique, artisanale ou musicale. La culture est un élément clé de notre vie, embourbée dans les réalités politiques et économiques.

Si le programme de Keleketla reconnaît que le contenu est pertinent pour des élèves d'histoire de première, nous espérons rester assez flexibles pour qu'il offre également un intérêt dans le cadre plus large de l'apprentissage. Emma Ramashala (voir illustration p. 258) explique ainsi en quoi une représentation de danse retraçant des événements historiques l'aide à comprendre mieux d'autres matières scolaires. De cette manière, nous sommes capables de remettre en question à la fois nos programmes et leurs bénéficiaires, et nous faisons évoluer la conception générale de l'Art/s Education comme activité professionnalisante en montrant le rôle joué par la culture dans le développement de l'expression collective et personnelle. Ou en d'autres termes : comment l'Art/s Education peut-elle favoriser l'émergence d'idées nouvelles pour des groupes et des individus sur des problématiques qui se situent entre la « profession » artistique et les compétences (culturelles) ?



Un matin, en attendant le retour des membres d'un groupe de musique chargés d'aller chercher des instruments, nous avons interrogé des membres agités de la chorale du Freedom Community College (école communautaire) sur les chants historiques du pays qu'ils avaient retravaillés. Cette conversation s'est tenue sur le balcon de Keleketla, le 26 octobre 2012, la veille d'un concert de musique, après huit semaines d'ateliers intensifs. Karen Phakhathi se penche ici sur le chant de lutte pour la libération de l'Afrique du Sud intitulé *Senzenina* ?, dont ils ont fait une reprise :

Concernant mon rapport à la chanson *Senzenina* ?, j'aurais [un ou deux] mots à dire sur l'Histoire : c'est un sujet qui ne m'a jamais vraiment intéressée. J'ai toujours pensé que comme je faisais des études d'économie gestion¹⁵, l'Histoire ne servait à rien. Mais lorsque sœur Teboho m'a fait connaître la chanson *Senzenina* ?, je l'écoutais sans la chanter. Mais, depuis que j'ai commencé à participer [aux ateliers] de Keleketla, je me suis mise à la chanter et je me suis replongée dans la lecture du contexte de cette chanson. À présent, j'en sais un peu plus sur l'Histoire. Avant de venir ici, l'histoire ne m'intéressait pas, et lorsque je demandais [à des amis] quel cours ils avaient, et [qu'ils] me répondaient : « Histoire », je disais : « Mon Dieu, mais quel intérêt ? Tout ça, c'est du passé ! » Je peux dire que *Senzenina* ? a vraiment changé mon rapport à l'Histoire. Maintenant je sais ce qu'il s'est passé.

Les ateliers de musique ont la particularité de conjuguer culture et éducation, contrairement aux enseignements fondés sur un programme d'histoire bien défini. Ce processus remet en question l'idée d'une méthodologie établie aux résultats prévisibles, mais qui offre toutefois une prise de conscience culturelle permettant une éducation plus large puisqu'elle atteint d'autres couches sociales (en termes de discours public) et d'autres formes d'expériences (en termes de développement personnel). Portia Tseke fait écho aux réflexions de Phakhathi :

Cette expérience m'a vraiment changée. Je travaille comme bibliothécaire à l'école, et certains et certaines de mes collègues bibliothécaires sont aujourd'hui assez étonnés. Ils me demandent : « Toi, tu lis des livres d'histoire ? Toi, vraiment ? », et je leur réponds : « Je veux revenir sur le passé, savoir ce qui est arrivé. Comment avons-nous obtenu notre liberté ? »

Nous pouvons analyser ici le rôle interdisciplinaire, transversal de la culture dans l'enseignement. En effet, les réflexions de Phakhathi et de Tseke offrent une flexibilité et une liberté de méthodologie qui permet de faire valoir le rôle de la culture dans le développement d'une vision du monde plus

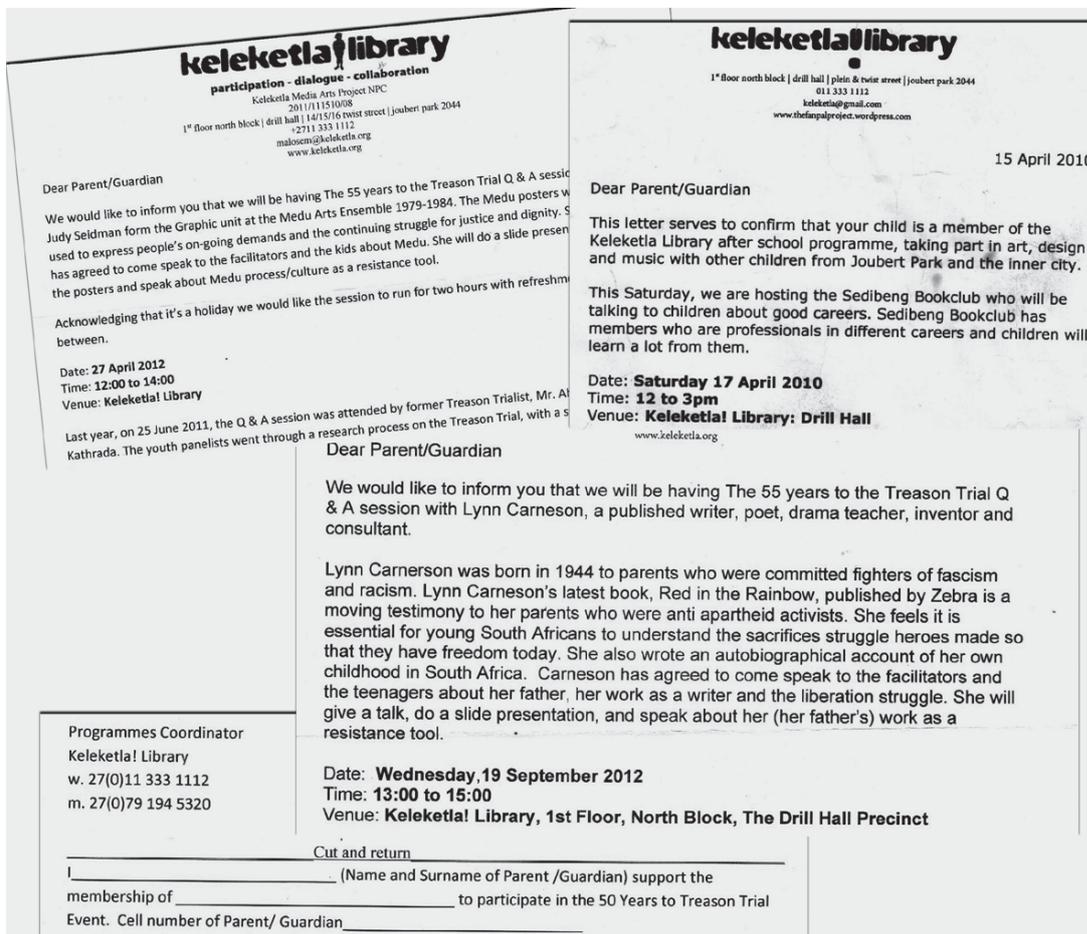


Figure 23 :
 lettres d'invitation
 aux parents

large pour une participation active. Un entrepreneur qui anime des salons de l'emploi a laissé entendre, lors d'une conversation, que notre supplément éducatif *56 Years to the Treason Trial* ne devrait pas s'adresser à notre public dans toute sa diversité (apprenants, éducateurs, professionnels de la culture et chercheurs). Selon lui, Keleketla devrait plutôt publier quatre ouvrages différents qui cibleraient chacun son propre « marché » de manière à attirer des financements, notamment du côté des entreprises. Évidemment, cette proposition n'est pas surprenante compte tenu de la position de Keleketla sur cette problématique largement débattue.

Le paradoxe étant bien sûr de savoir comment poursuivre notre travail si ce dernier ne s'insère pas dans le cadre d'intervention classique des principaux organismes d'aide financière et donateurs. Même si nous développons cette relation entre organismes d'aide financière et professionnels de la culture, il faut préciser qu'il a fallu plus de dix-huit mois pour obtenir les « témoignages » de Phakhathi et Tseke, et utiliser la terminologie propre aux donateurs. Il faut du temps pour réussir à instaurer un environnement propice à l'échange (mais ce concept est tabou lorsqu'il est question de financement), puisque la terminologie exige des définitions bien précises. Zen Marie, chargée de cours du département des Beaux-Arts de l'école Wits School of Arts (WSOA), essaie de résumer notre travail dans une lettre de recommandation adressée au conseil du patrimoine national (National Heritage Council) le 18 avril 2012 :

Keleketla constitue une précieuse ressource pour les établissements d'enseignement supérieurs mais également pour les lycées du centre-ville de Johannesburg. L'école WSOA considère qu'il s'agit d'un projet à la fois intéressant et indispensable, car il permet de faire le lien entre les lycéens et les étudiants de premier cycle, les historiens, les artistes, les chercheurs, etc.

Le programme éducatif sur le patrimoine proposé par le programme d'activités extra-scolaires de Keleketla!

(K!ASP) est un modèle unique échappant à toute catégorisation. Ce programme d'activités extra-scolaires s'inspire d'un éventail de pédagogies radicales et propose une nouvelle forme de bonnes pratiques en termes de méthodologies adaptables et stimulantes. Les projets Keleketla font preuve d'une interdisciplinarité tout à fait exemplaire en combinant art, médias, patrimoine et éducation.

Ainsi, les projets offrent un terrain propice à la recherche et aux pratiques de l'art socialement engagé. Actuellement, trois étudiants en troisième année des beaux-arts sont aujourd'hui animateurs invités du programme d'activités extra-scolaires de Keleketla!, après avoir participé à une journée d'ateliers à la Keleketla! Library.

En effet, Keleketla cherche à nouer des liens avec des établissements scolaires, afin de renforcer les réseaux et les lieux de dialogue international qui permettent aux directives politiques en matière d'Art/s Education de trouver un autre niveau de négociation et de contestation. En tant qu'espace expérimental, Keleketla vise à apporter un environnement propice à la pratique sociale, où le travail de l'apprenant est orienté vers d'autres pratiques.



L'écrivain sud-africain Mongane Serote explique que, dans le cadre de l'alphabétisation de la population au Mozambique, la formation pour adultes commence par les mots « A luta continua » (« la lutte continue »). Autrement dit, « l'alphabétisation devient un moyen de s'adresser au vécu des individus ; elle constitue une étape vers l'auto-détermination¹⁶ ». En effet, les programmes d'alphabétisation destinés aux adultes tiennent compte du contexte de l'Afrique australe puisque les cours de formation pour adultes reposent notamment sur les publications de l'*English Literacy Project*¹⁷, qui met l'accent sur les problèmes de logement et les difficultés auxquelles sont confrontées les jeunes.

L'Art/s Education a vu le jour à la Keleketla! Library d'abord et avant tout pour mettre à disposition des outils d'expres-

sion, car, comme le souligne Ngũgĩ wa Thiong'o : « [La] vie est la base de la création artistique¹⁸. » Cette approche remet en question l'« éducation artistique » traditionnelle aussi bien dans les secteurs formels, informels et non formels dans lesquels le « développement des compétences » et autres sont les bases de l'éducation. Les participants ne refusent pas pour autant l'« enseignement » artistique ou les revenus générés par l'art mais *soutiennent que la participation relève d'un acte politique, à savoir l'auto-expression.*

Dans les écoles publiques, l'Art/s Education est considérée comme une matière dont il faut réussir l'examen et pouvant éventuellement donner à une personne l'envie d'en faire carrière. Cette approche est cependant problématique car se lancer dans une carrière artistique alors que l'art est l'une des matières les plus difficiles à aborder au lycée n'est pas chose aisée. En faisant face à ces trois facteurs (premièrement, l'idée que tout le monde ne peut pas être un artiste ; deuxièmement, que les enseignants ne sont pas suffisamment qualifiés dans le domaine artistique ; troisièmement, que les installations et lieux d'exposition dédiés aux pratiques culturelles sont insuffisants, voire inexistantes), les apprenants sont amenés à se contenter d'un enseignement artistique à l'école qui est soit inexistant soit tout simplement marginalisé.

Ainsi, lorsque nous nous rendons dans les écoles à la recherche de collaborations éventuelles, nous ne présentons pas notre programme d'activités comme une solution visant à remplacer le programme d'enseignement artistique mais plutôt comme un processus s'intégrant dans les activités déjà en place. Dans le cas du Freedom College, nous avons réussi à compléter la chorale, qui était à la recherche d'un chef de chœur, et à améliorer un module d'histoire pour des cinquièmes sur les anciennes infrastructures faisant partie du patrimoine actuel. Ainsi, le programme a eu un succès immédiat dans les activités de l'école.

Au fil des ans, le programme d'activités de Keleketla a permis aux jeunes du quartier de Joubert Park et du Grand

Johannesbourg d'avoir accès à l'art. En réexaminant les archives de dépliants, lettres, comptes rendus de réunion et propositions, il est évident que ce programme d'activités s'adresse non seulement aux participants aux activités mais aussi à leurs familles. Chacune des étapes d'avancement du programme a nécessité un « processus d'autorisation » au cours duquel parents/tuteurs ont été encouragés à accepter la participation de leurs enfants.

Ces lettres d'« invitation aux parents » constituent un moyen intéressant de suivi de l'évolution du programme et forment une démarche éthique. Ces lettres permettent, de manière assez subtile, d'atteindre un public plus large, d'« enseigner » la culture du quartier aux parents/familles de nos membres. Pour les parents qui peuvent assister aux représentations publiques auxquelles leurs enfants participent, la réaction est presque unanime : « Vous devriez organiser cela tous les mois/ans. » Pour un certain nombre de ces parents, les manifestations organisées par la Keleketla! Library sont les *premières du genre* auxquelles ils ont assisté. En décembre 2011, par exemple, au cours d'une séance de réflexion de fin de saison, des élèves du cours d'histoire de cinquième du Freedom College ont constaté que le spectacle de danse du K!ASP explorant des aspects historiques majeurs sur la lutte pour la libération ne reprenait pas les symboles adéquats. Les membres du groupe de danse du K!ASP se sont brillamment défendus en répondant que la danse contemporaine pouvait être considérée comme un « mode d'expression » sujet à l'étude, comme peut l'être la poésie. Outre les élèves du cours d'histoire, des éducateurs et des artistes ont participé à cette séance, un groupe diversifié de praticiens de la culture qui avait animé le projet final du K!ASP à l'époque. Ainsi, nous pensons que l'approche fondée sur un processus qui privilégie le temps, élargit le champ d'action de l'Art/s Education en atteignant également, au-delà des bénéficiaires directs, la communauté au sens large. L'apprentissage d'un « nouveau mode d'expression » ouvre la voie à de nouvelles formes de positionnements sociaux et d'idées.



Il est indispensable que ces programmes d'activités soient organisés au Drill Hall et qu'ils créent un lien avec une infrastructure du patrimoine, ainsi qu'avec son histoire. De cette façon on montre quelle utilisation peut être faite de ce type de lieux. On peut ainsi sortir des sentiers battus du tourisme classique, qui oublie parfois voire marginalise les collectivités voisines des anciennes infrastructures du patrimoine. Le modèle des « marchés d'art et d'artisanat » autour des anciennes infrastructures du patrimoine très touristiques est un raccourci vers l'inclusivité. Dans le pire des cas, cette approche est concurrentielle et renforce les pratiques paternalistes par opposition aux approches fondées sur un processus capables de renforcer le sentiment d'appropriation et qui, au fil du temps, peuvent proposer des activités durables s'inscrivant dans des cultures locales en temps réel.

Mais de quelles cultures s'agit-il exactement ? Nous savons que les lieux du patrimoine sont fixes ; le musée Liliesleaf Farm, rendez-vous de la haute technologie retraçant l'histoire du procès de Rivonia, ou, Constitutional Hill, accueillant la Cour constitutionnelle, lieu historique hanté par le spectre de l'emprisonnement politique. L'histoire est écrite, s'inscrit et devient définitive, figée en un lieu prêt pour la consommation (touristes étrangers pour la plupart). Outre les expositions ponctuelles, des magasins de souvenirs et des marchés d'artisanat sont installés dans ces lieux. Le Drill Hall est un lieu d'accueil pour des organismes de développement social et des ateliers d'artistes. La Keleketla! Library vient compléter cette offre par un programme d'activités continu réunissant de nombreux praticiens de la culture de tous horizons, tous âges et toutes origines. Une fois encore, le fait que le Drill Hall occupe cette place privilégiée est assez paradoxal, puisque cette situation résulte de la négligence même de l'État vis-à-vis du site. En pratique, la position du Drill Hall pourrait être renforcée si la municipalité se chargeait de sa gestion. Il est heureux de constater qu'après toutes ces années, Keleketla et les parties prenantes du Drill Hall sont en train de mettre en place un modèle convaincant qu'il faudra suivre lorsque la ville se décidera

enfin à entrer en scène. Dans ce cas, la culture change le regard de la communauté sur l'infrastructure du patrimoine. La culture de la consommation cède la place à une culture de (re)création.



Le sentiment de retard culturel que l'on retrouve dans les hypothèses émises par les membres de la chorale mentionnés plus haut est une entrave à l'enseignement de l'histoire à l'école. Les apprenants se rendent rarement compte que l'histoire est un témoin de la culture et, que, par conséquent, le recours à l'art dans l'apprentissage de l'histoire peut être enrichissant sur le plan personnel. Dans notre approche, nous avons étudié le dernier module d'un manuel d'histoire dans lequel il était demandé aux apprenants d'écrire ou de créer une œuvre d'art évoquant un événement, un site, une chanson ou un objet historiques. Ainsi, notre programme d'activités a permis de créer un lieu dans lequel les apprenants en histoire ont pu découvrir des approches éducatives interactives et comprendre que chacun d'entre nous est un fondateur, un acteur de l'histoire en tant que telle. Les processus artistiques relèvent de la méthode freirienne¹⁹, car ils transforment nos perceptions, créent une nouvelle terminologie et reconnaissent les compétences de chacun.

Freire préconise une démarche qui pose les problèmes et dont le point de départ est la réponse à sa propre situation. L'approche de Keleketla en matière d'Art/s Education permet aux jeunes de trouver l'équilibre entre dialogue et création et crée ainsi un cadre discursif. L'enracinement historique des programmes d'activités permet aux collaborateurs d'étudier ce qui définit un moment historique mais aussi le témoignage de celui-ci. Par exemple, la très récente explosion de violence « xénophobe » qui a embrasé l'Afrique du Sud en 2008 a fait l'objet d'un débat public sous le nom *Teen Talk*²⁰.



En 2012, en milieu d'année, des membres du K!ASP ont créé

une émission-débat intitulée *Teen Talk : Fun but not funny* (« traiter d'un sujet grave de manière ludique ») destinée aux adolescents et abordant des sujets comme la xénophobie. Au cours de *Teen Talk*, l'intervenant invité, le prince Adesina Al-Amin, secrétaire général de l'Union nigérienne en Afrique du Sud pour le Gauteng, revient sur le rôle du gouvernement dans la culture nationale :

En fait, le gouvernement de l'ANC, ainsi que d'autres partis politiques devraient pouvoir poursuivre un programme spécifique qui permettra de former les Sud-Africains au thème de l'immigration. Parce qu'en fait, vous ne pouvez pas vivre en Afrique du Sud en ne restant qu'entre Sud-Africains, comme le font tous les Sothos. Sinon, vous allez vous ennuyer. Je vous le dis sincèrement.

Ainsi, le *Teen Talk*, en tant que programme culturel est capable de créer un espace de socialisation où il est possible de discuter ouvertement, et avec un œil critique, de la différence et de trouver des solutions de manière consciencieuse plutôt que de l'envisager par une approche dictatoriale, souvent utilisée dans la rhétorique des médias. Une discussion sur *Teen Talk* (2012) entre les membres de l'émission et l'un des auteurs met l'accent sur l'esprit visionnaire :

Ra : Pourquoi le fait que [*Teen Talk*] soit produit par des jeunes est important ?

Langa : Les personnes plus âgées bénéficient d'une certaine expérience et c'est ce qui leur permet de se forger une opinion. Pour nous, la question est de savoir ce que nous ferions différemment si un tel événement se reproduisait.

Ikanyeng : C'est une méthode visionnaire.

Talia : *Teen Talk* évoquait des situations que nous avons nous-même vécues, comme la xénophobie et la discrimination, que l'on retrouve surtout chez les jeunes. Par exemple, du fait que nous nous moquions parfois des accents des Nigériens²¹.



La culture que nous construisons nous éclaire sur

la nature de notre oppression et nous aide à comprendre la manière dont nous sommes opprimés, mais elle nous indique également comment lutter contre celle-ci et quelle attitude adopter à l'avenir si nous voulons créer une société égalitaire²².



Des membres du programme K!ASP de longue date, un groupe composé de trois rappeurs appelé Black Poets²³, s'élèvent contre le côté contre-nature de cette obsession pour l'Auto-Tune dans le chant rap, dont les paroles sont souvent dégradantes. Au lieu de cela, ils s'engagent en faveur de paroles qui évoquent des problèmes majeurs auxquels ils sont confrontés chaque jour. Ils écrivent et rappent sur des questions d'importance nationale, par exemple :

Est-ce que tu me vois ? Faire des promesses creuses /
Haha – j'ai tellement de pouvoir que je ne sais pas quoi
en faire (Black Poets, *My Machine*, 2011)

La première fois que j'ai entendu ce titre après son enregistrement, cela m'a rappelé l'une de ces nombreuses « conversations de couloir » à la Keleketla! Library lorsque l'un des membres les plus véhéments des Black Poets m'avait « accaparé » avec des copies des pages du livre *I Write What I Like* de Steve Biko.

Jecto : Tonton Ra, j'aimerais te poser quelques questions.

Ra : D'accord.

Jecto : Qu'est-ce qu'un complexe d'infériorité ?

Ra : Sais-tu ce que veut dire « supérieur » ?

Jecto : Oui.

Ra : Alors, [supérieur] étant le contraire d'« inférieur », comment comprends-tu le terme « complexe d'infériorité » ?

Jecto : C'est lorsque tu te sens petit par rapport à quelqu'un, n'est-ce pas ?

Réfléchir, préciser et redéfinir

On pouvait lire dans l'édition de 1982 du bulletin d'informa-

tions du Medu Art Ensemble :

Cette édition de notre bulletin d'informations présente plusieurs articles, des essais critiques et des critiques de livre. Notre objectif n'est pas de nous éloigner du projet de création de poésie, de nouvelles, de romans, de pièces de théâtre, scénarios de film, etc., mais peut-être éprouvons-nous davantage le besoin de débattre sérieusement de la place de la culture dans notre société aujourd'hui. En fait, nous voulons débattre sérieusement de cette question dès maintenant pour éviter de nous retrouver plus tard dans les culs-de-sac, impasses, angles morts ou toutes autres situations d'échec habituelles²⁴.

En écoutant les voix de la lutte pour la libération de l'Afrique du Sud, nous trouvons des alliés partageant notre conviction que l'Art/s Education doit faciliter l'accès. Qu'avons-nous appris de nos processus interdisciplinaires ? Nous savons que le dialogue intergénérationnel permet d'accroître son auditoire. La pratique de l'art contemporain selon les critères occidentaux n'est pas accessible et est, par conséquent, exclusive. C'est une pratique professionnelle disposant de ses propres publics, académiciens, marchands, collectionneurs et institutions, qui contrôlent la circulation des idées, des objets et des monnaies. L'art contemporain, dans sa pratique et son enseignement, ne se soucie guère de cette conception plus large de l'art qui considère qu'il est essentiel à l'ensemble de la communauté. Il ne se préoccupe que de lui-même. Lorsque l'art contemporain essaie d'être « socialement engagé », il le fait souvent dans le dessein d'acquérir une certaine notoriété populaire et, dans le pire des cas, finit par adopter une attitude paternaliste et condescendante rappelant celle des entreprises qui s'engagent dans des projets sociaux. Ces initiatives font taire les voix de contestation et sont communément appelées projets « parachutés » sans suivi sur le long terme qui ne représentent pas correctement les gens.

Il ne faut pas partir du principe que les gens ont besoin de devenir des célébrités, des artistes ou d'acquérir des compétences. Nous devons davantage nous orienter vers la réflé-

xion, vers un dialogue apaisé qui ne doit pas chercher à tout prix à répondre aux exigences d'un compte rendu destiné à l'organisme d'aide financière ou d'une évaluation d'établissement scolaire. La culture, tout comme la nature, a tendance à se retourner contre nous lorsque nous nous lançons sans réfléchir dans des projets utopiques. La culture, à l'instar de l'éducation, dure toute une vie. Elle nécessite que l'on fasse preuve de bonne volonté et doit pouvoir évoluer selon un rythme adapté au contexte.



En février 2013, dans le cadre des nombreuses activités organisées pour fêter les cinq ans de la Keleketla! Library, Wesley Hlongwane, l'un des participants au module de danse du programme K!ASP, m'a abordé dans la ruelle située à proximité du studio de Breeze Yoko, artiste en arts visuels et vidéo.

Wesley : Tonton Ra, Marie t'a-t-elle parlé de notre projet ?

Ra : Celui qui concerne « A Book to Be » ?

Wesley et Langa : Non, pas celui-là...

Wesley : Un autre projet... tu vois le mur dans le People's Studio (« studio du peuple ») où nous dansons ? C'est bien un endroit réservé à la danse, la musique et le théâtre ? Nous voulons peindre ce mur en utilisant des symboles comme des notes de musique, des visages souriant ou en pleurs ou d'autres représentations...

Une détermination avec une longueur d'avance. Une semaine avant la proposition de Wesley et Langa, une lettre adressée à Breeze Yoko attendait désespérément d'être envoyée, en grande partie pour des questions de budget. La lettre disait :

Le 5 février 2013

Cher Breeze Yoko,

La Keleketla! Library fêtera ses cinq ans au mois de février 2013. Dans ce cadre, nous étudions toutes les possibilités pour créer une archive conceptuelle et pratique étudiant la nature de [...]

Nous faisons appel à votre imagination pour le mur au premier [étage] du bâtiment nord de Drill Hall appelé le People's Studio. Le People's Studio est un espace gratuit ou à loyer modéré pour les répétitions de musique, de danse et de théâtre. De nombreux praticiens de la culture basés à Johannesburg (majoritairement le groupe de danse contemporaine du programme d'activités extra-scolaires de Keleketla!) ainsi que des groupes et collectifs ont eu recours à cet espace [...]

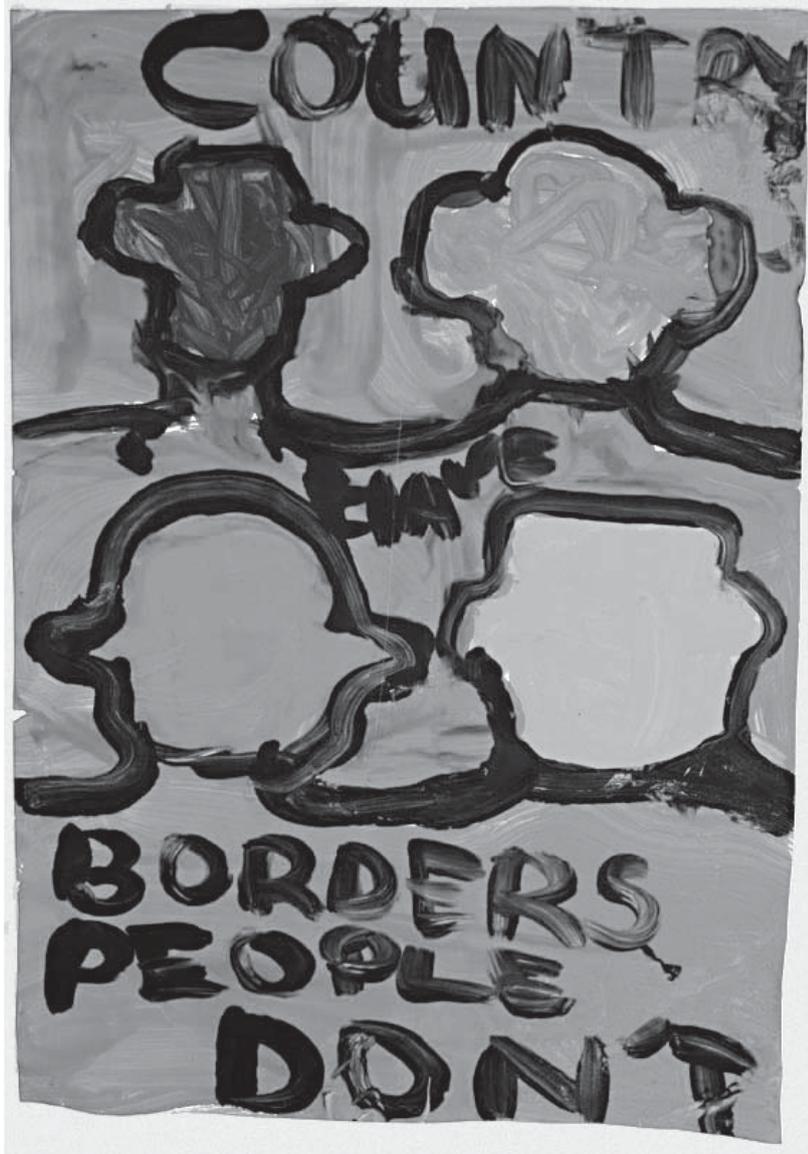
Nous aimerions que vous puissiez créer une fresque inspirée des utilisateurs évoqués ci-dessus, associée à l'histoire du Drill Hall et en lien avec d'autres mouvements de libération historiques et artistiques en Afrique, ainsi que ses diasporas, notamment, entre autres, le Sophiatown, le Medu Art Ensemble, l'Afrobeat, le mouvement Black Panther, le mouvement de la Conscience noire [...]

La discussion avec Wesley et Langa est devenue particulièrement intéressante lorsque je leur ai fait part de la proposition à Breeze encore en attente. Ils n'étaient pas emballés ! J'ai proposé qu'il travaille avec eux pour traduire leurs idées sur le mur. Ils ont refusé car ils voulaient le faire eux-mêmes pour faire économiser de l'argent à Keleketla. Cette forme d'autonomie est assez fascinante lorsqu'elle crée la surprise.



L'un des membres clés du K!ASP, une danseuse très talentueuse, ne souhaite pas faire de la danse son métier. Elle est consciente du rôle précis que joue la danse dans sa vie, non pas pour son orientation professionnelle, mais pour son équilibre personnel tel que mentionné dans un échange écrit avec l'un des auteurs.

Vous êtes douée aussi bien pour l'art que pour les études universitaires. Vous voulez devenir médecin, c'est bien cela ? Pensez-vous pouvoir être à la fois médecin et danseuse ? Pensez-vous que la danse a le pouvoir de guérir ? Je veux cumuler trois emplois à la fois. J'espère avoir de l'ambition. Je voudrais être pathologiste et chirurgien mais j'aimerais aussi avoir un orphelinat qui me permettrait d'offrir un meilleur avenir à ceux qui en ont besoin. Je crois que chacun d'entre nous mérite de réussir. La



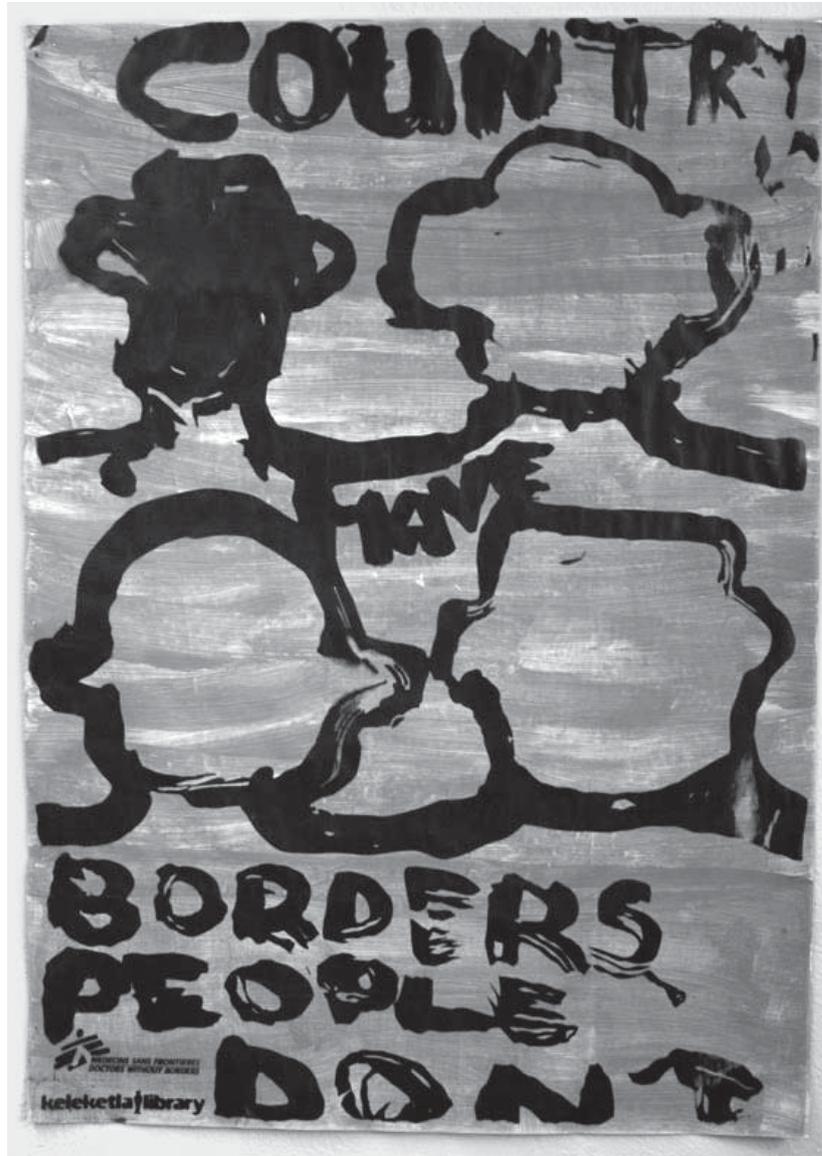


Figure 24 et figure 25: la peinture de Langalibalele Mathuthu (photographie de gauche) a été retouchée graphiquement par d'autres participants pour faire partie d'un portfolio d'affiches dans le cadre de l'un des modules K!ASP sur l'immigration.

danse permet d'exprimer ses émotions et de se détendre donc, effectivement, tout ça est lié. Mais je ne suis pas certaine de pouvoir être à la fois médecin et danseuse même si je sais que je n'arrêterai pas la danse. Je continuerai la danse pour le loisir. Mes patients auront besoin de moi. Je fais passer les gens avant la danse²⁵.



En réalisant qu'un nombre croissant de participants à nos activités y assistent non pas à des fins professionnelles, mais pour des raisons personnelles, il nous est difficile de faire un résumé succinct de notre travail, surtout s'il est adressé aux organismes d'aide financière. Si l'enseignement et la culture sont considérés au sens large, comment peut-on classer notre travail dans des catégories telles qu'« homme ou femme », « personnes ayant des difficultés d'apprentissage » et, pire des termes, « personnes précédemment défavorisées » ? Si les participants à nos activités sont libres de s'exprimer comme ils le souhaitent, n'est-il pas méprisant de leur attacher l'étiquette de « personnes précédemment défavorisées » ? Si nous devons nous asseoir pour aider nos membres à remplir les formulaires d'inscription, ne finissons-nous pas par réécrire les politiques de financement ? Les activités proposées par Keleketla ne visent pas à remplacer les programmes d'enseignement artistique, mais offrent un espace permettant d'enrichir les expériences de ses membres. Si les thèmes développés sont définis en fonction du contexte (dont les critères de financement), les processus utilisés pour les aborder apportent un nouvel espace favorisant la découverte de soi pour chacun des membres.

Si cette découverte peut s'apparenter à un moment « eurêka » en classe, le programme d'activités a l'espoir d'aboutir à de nouvelles découvertes qui peuvent permettre une compréhension plus approfondie des conditions de vie. L'unité Publications & Research Unit de Medu (1982) explique :

Les oppresseurs ont non seulement isolé une discipline, un art par rapport aux autres, mais ils ont également

tenté de nous convaincre que les formes culturelles ne se préoccupaient pas des réflexions menées sur l'art. En d'autres termes, que la forme est ce qu'il y a de plus important et que le fond est purement secondaire. Pour nous, le fond est aussi riche et varié que le vécu de notre peuple, et la forme n'est qu'un outil permettant de dépeindre la réalité qui nous entoure. Notre culture est une culture des idées, une culture dans laquelle les réflexions progressistes ont toute leur importance²⁶.

De nombreux projets artistiques communautaires prétendent prôner l'échange et le développement des compétences. Pourtant, leurs résultats sont souvent médiocres et décevants, pires encore, s'ils suivent le processus classique du projet « parachuté », qui ne laisse aucune place aux échanges de contenu et d'idées et engendrent l'« atelier de peinture destiné à 50 enfants de townships/du centre-ville défavorisé » tout à fait réglementaire. En effet, il n'y a rien de mal à vouloir enseigner la peinture à des personnes qui ne peuvent pas se permettre d'acheter de la peinture ou des toiles chez eux ou à l'école. Avoir accès aux activités artistiques est un droit fondamental de l'Homme. Cependant, l'art et ses formes d'expression doivent avoir une utilité, en particulier pour ceux qui n'y ont pas accès. Ces ateliers ne doivent pas seulement être un moyen de divertissement, car tous les jeunes peuvent inventer leurs propres outils de divertissement. En réalité, les moyens les plus innovants naissent souvent lorsque les ressources sont un problème. On obtient les meilleurs résultats lorsque la magie de l'art est associée à la notion de liberté. La liberté, quelle qu'elle soit.



Alors que l'individualisme a tendance à être encouragé, nous avons décidé de privilégier le travail collectif dans nos activités. Ainsi, plusieurs coups de pinceau et plusieurs idées permettent de créer une seule image. Par exemple, lorsque Langalibalele Mathuthu a réalisé une peinture pour exprimer quelle était sa conception de l'immigration, il faisait partie d'un groupe de création d'affiches et du *Teen Talk*.

Au moment où son image a été sélectionnée pour faire partie d'un portfolio de cinq affiches destinées à être traitées graphiquement et imprimées, il avait déjà intégré un groupe de théâtre gestuel. De nombreux membres du groupe de création d'affiches (dont certains ont rejoint le groupe des semaines après que les premières affiches ont été créées) ont complété son image afin qu'elle soit prête pour la sérigraphie. Si Langalibalele est fier de son œuvre retouchée, il l'a laissée entre d'autres mains et a approfondi la problématique de l'immigration sous d'autres formes au sein de l'un des modules du K!ASP.

Un lieu pour trouver ses repères : 2013 et au-delà

Il est nécessaire de réfléchir à l'avenir de la Keleketla! Library et à la compréhension approfondie de ce type de travail. En effet, Keleketla entend marquer ses cinq années d'existence par un projet de réflexion dont l'objectif est de créer une archive conceptuelle et pratique. Intitulé *Call & Response*, le projet a permis d'inviter d'anciens, d'actuels et de futurs collaborateurs pour nous aider à définir la nature de notre bibliothèque, à réfléchir aux moyens pratiques de conservation et de partage des archives, mais aussi à discuter de sujets en rapport avec notre manière de fonctionner²⁷. Le projet est conçu comme un processus interdisciplinaire sous forme de conversations, d'expositions, d'événements, d'interventions, d'un concert, et d'une série d'ateliers au sein de la Keleketla! Library et par le biais de différents lieux de représentations à Johannesburg et en ligne.

L'un des objectifs de ce projet est de parvenir à une définition plus précise de notre travail, non seulement pour nos financeurs, mais également pour nos collaborateurs potentiels. La Keleketla! Library est consciente de sa démarche consistant à créer son propre emploi (« *make your own job* ») : le programme ne s'insère pas dans un cadre strict, et il est possible de l'aborder sous un nombre multiple de perspectives pour les différents praticiens. *Teen Talk* en est un bon exemple. Initié par un membre du K!ASP qui a ensuite été « employé » au sein de « l'équipe » lorsque le projet est devenu par la suite une émission de « télévision » pour les

jeunes. En effet, l'une des membres de longue date a créé son propre « poste » de « développeur/animateur de réflexions » à Keleketla. En fait, le titre de cette partie est un extrait de sa contribution au supplément éducatif de Keleketla publié en décembre 2012, *56 Years to the Treason Trial* (« 56 ans après le Treason Trial »). Elle l'avait elle-même emprunté à un discours du co-fondateur de la Keleketla! Library, Malose Malahlela, au cours d'une séance de réflexion qu'elle avait animée.

Au début de 2013, deux de nos collaborateurs de longue date ont proposé de nouveaux projets afin de continuer le travail qu'ils ont mené au cours de l'année dernière. Les deux propositions ont un point commun notable : elles soulignent l'importance de la continuité du programme. Selon nos collaborateurs, les activités ne doivent pas être interrompues, tout d'abord parce que les jeunes ne cessent pas d'en parler (et c'est un fait). Secondement parce qu'ils ont pu, en tant que praticiens, les assimiler à un emploi durable et à un développement de leurs compétences professionnelles, ce qui est incontestable.



À l'échelle nationale, les grands projets appelés *Arts and Culture Education and Training* (« éducation et formation artistiques et culturelles ») ainsi que l'Audience Development Project (« projet de développement des publics »), mis en avant par le département des Arts et de la Culture, constituent une source d'« espoir ». Le projet fait partie du programme *Mzansi Golden Economy*, qui encourage l'industrie créative et la considère comme un terrain favorable au développement national économique. Parmi les projets, on compte le programme *Artists in Residence* (AiR), qui entend placer les professionnels de la culture sans emploi ou sous-employés dans des écoles publiques, non pas dans le dessein de remplacer des enseignants des arts et de la culture, mais afin de créer des emplois pour les artistes qui s'engagent déjà bénévolement ou travaillent auprès d'élèves, mais aussi de venir en aide aux professeurs des écoles surchargés. Le programme général (son cadre dépend du per-

fectionnement des enseignants et des concours des écoles artistiques) met l'accent sur une Art/s Education et éducation culturelle à la fois formelle, informelle et non formelle. Grâce à la participation du secteur au cadre de la politique nationale dans le domaine des arts, nous espérons que le public pourra contribuer à l'élaboration du cadre, que le secteur artistique commencera à reconnaître le besoin de créer de nouvelles stratégies pour la formation de revenus, que les recherches menées sur les changements de l'économie au sens large en relation avec les arts se feront peu à peu connaître, et, point central, que les politiques nationales pour l'art engagées par le National Lottery Distribution Trust Fund et le National Arts Council connaîtront des changements.

Pour faire évoluer des politiques et des mentalités sur l'Art/s Education datant de plusieurs siècles, il faut adopter une démarche globale qui reconnaît l'importance du dialogue avec les parties intéressées. Placer l'Art/s Education au cœur du développement économique d'un pays demande des efforts continus qui répondent à des facteurs tels que l'économie elle-même, le climat politique, les technologies et autres dynamismes sociaux. Une « approche à contre-courant » qui considère la culture avant tout comme une entité indépendante est essentielle pour comprendre le rôle de celle-ci dans d'autres phénomènes sociaux, dont notamment la croissance économique. Elle aide à mieux identifier ses forces et ses faiblesses, ce qui permet aux professionnels de la culture de définir leurs réalités quotidiennes, leurs objectifs et ambitions, ainsi que de créer un cadre pour l'intervention de l'État. En adoptant une approche contraire, on risque au mieux d'imposer, au pire la corruption : la base d'interventions « parachutées » à cause de la pression des délais et de la rentabilité.

Le risque éventuel dans la mise en place d'un programme coûtant des millions est d'avoir recours à une logique de rentabilité dictée par une approche « parachute » et de faire appel à des artistes commerciaux confirmés pas nécessairement intéressés par le développement local. C'est en suivant

cette forme d'Art/s Education conventionnelle qui ignore le véritable rôle de la culture dans l'enseignement que nous risquons de mettre en péril l'avenir d'un travail durable pour les praticiens de la culture.



Développer ou réduire l'activité de Keleketla a été le thème phare de nos discussions ces deux dernières années. Cette problématique a pris toute son importance au début de 2012 à la suite des séances de réflexions menées par Maia Marie, durant lesquelles l'organisation s'est penchée sur son programme principal et ses priorités. Après de nombreuses considérations, la décision a été prise de réduire notre activité. Cependant, le projet est revenu sur la programmation de projets successifs, ancrée dans son ADN, et en 2012 a connu l'un des projets les plus intéressants qui a apporté énormément de visibilité au projet. Vers la fin de l'année, le financement du NLDTF arrivant à terme, le rythme a de nouveau ralenti, et nous envisageons de réduire de nouveau notre activité.

Mais les facteurs liés à l'environnement et au programme ne permettent pas de procéder ainsi. En effet, la visibilité créée en 2012 a entraîné l'augmentation des membres participant au programme. Les apprenants de notre école partenaire sont plus nombreux à constater les effets positifs du programme et ils souhaitent nous rejoindre. Trois années ont été nécessaires pour réussir à établir un véritable partenariat avec un établissement scolaire. Comme l'a observé l'un des membres du service en charge de l'éducation du New Museum of Contemporary Art de New York, il s'agit d'un accomplissement que beaucoup peinent à atteindre. C'est un exemple qui pourrait inspirer d'autres praticiens et institutions. Mais nous permettra-t-il de remplir les objectifs réglementaires ? Notre travail contribue-t-il de manière assez claire au développement des compétences professionnelles dans les différents domaines que nous traitons ?

1 L'évaluation du questionnaire a été établie dans le cadre d'un projet artistique, culturel et patrimonial financé par le National Lottery Distribution Trust Fund.

2 « Définition de concepts » dans un document de travail sur la politique en matière d'Art/s Education dans la province du Gauteng (non publié, Johannesburg, 1995), p. 3-4. Ce document a été établi pour recueillir l'avis des intervenants. Le groupe de travail chargé des politiques en matière d'Art/s Education était composé de représentants désignés issus de différentes disciplines artistiques ainsi que des secteurs de l'éducation formelle et non formelle.

3 Le Medu Art Ensemble était un collectif d'artistes (sud-africains exilés pour la plupart) ayant travaillé au Botswana entre 1979 et 1984. Ce collectif a organisé de nombreuses conférences et de séminaires sur le rôle de la culture dans la lutte pour la libération de l'Afrique du Sud. Ces conférences se sont tenues en Afrique australe, notamment en Namibie, au Zimbabwe et au Botswana. Certaines anecdotes sur ces conférences sont très bien référencées dans le *Bulletin d'informations du Medu Art Ensemble*, vol. 3, n° 4 (1981), p. 7-16, vol. 4, n° 1 (1982), p. 23-30, et plus largement dans Clive Kellner et Sergio-Albio González (éd.), *Thami Mnyele et Medu Art Ensemble Retrospective*, Johannesburg, 2010.

4 La Johannesburg Property Company est un bureau de la ville de Johannesburg, chargé de la gestion des infrastructures bâties.

5 Citation du ministre de la Culture, Paul Mashatile, dans le programme de la conférence *Mzansi Golden Economy*, publié par le département des Arts et de la Culture d'Afrique du Sud. Cette conférence s'est déroulée le 14 avril 2012, avec pour objectif d'explorer la manière dont les arts, la culture et le patrimoine peuvent contribuer au projet d'une nouvelle voie de croissance (New Growth Path) du gouvernement et qui vise à créer cinq

millions d'emplois au cours des neuf prochaines années (cette année comprise).

6 L'étude cartographique des industries créatives du Gauteng (appelée Creative Mapping Project) est une étude globale portant sur la contribution économique des industries du secteur culturel, réalisée par la Wits University's African Micro Economic Research Unit (AMERU), le CAJ et le British Council. Les conclusions de cette étude ont été communiquées en 2008.

7 Cette loi concerne les immigrants et aura également des répercussions au sens plus large : la xénophobie est au cœur du problème, et elle pourrait bien réapparaître dans un pays où l'immigration est encore mal perçue. Ce projet de loi oblige les immigrés à obtenir d'abord une autorisation dans leur pays d'origine et de prouver qu'ils peuvent investir dans l'économie sud-africaine. Lien vers le projet de loi : <http://www.info.gov.za/view/DownloadFileAction?id=186459> (22/04/2013).

8 Jonathan Crush, « Proposed law will hammer informal economy (proposition de loi va détruire l'économie informelle) » sur <http://www.bdlive.co.za/opinion/2013/04/15/proposed-law-will-hammer-informal-economy> (22/04/2013).

9 Monica Newton, participant à un panel avec Joseph Gaylard (directeur du réseau des arts visuels d'Afrique du Sud – VANSAs), Michelle Constant (directrice exécutive de Business and Arts South Africa), Gabrielle Ritchie (Inyathelo), et présidé par André Le Roux, a fait remarquer lors d'un débat public sur le financement des arts (State of the Arts Funding), que la « politique à l'européenne » n'avait pas apporté d'excellents résultats. Ce débat public a été organisé par le Business and Arts South Africa (BASA) et l'Arterial Network en Afrique du Sud (ANSA) et s'est déroulé au Goethe-Institut, le 22 avril 2013, à Johannesburg. Un compte rendu public peut être consulté à l'adresse suivante : <http://www.vansa.co.za/voice/art-voice/>

the-state-of-arts-funding-public-discussion (14/05/2013).

10 Le collectif FRONTLINE a été éphémère, mais son projet *Stokvel # 1* peut toutefois être consulté à l'adresse suivante : <http://keleketla.org/2009/06/12/stokvel-same-ol-same-different-goal/> (15 août 2013). Vous trouverez de plus amples informations à l'adresse suivante : <http://makinika.wordpress.com/> (15/08/2013). Il s'agit d'un blog sur ce que devait être le projet appelé FRONTLINE, un congrès sur le hip-hop africain.

11 Notre définition du *Stokvel # 2* conformément au communiqué de presse : « Dans les *stokvels* traditionnels tels que ceux qui sont employés en Afrique du Sud, un groupe de personnes convient d'une somme d'argent mensuelle / hebdomadaire / bimensuelle qui sera épargnée collectivement. Il existe des alternatives dérivées de cette pratique. Certains *stokvels* déposent l'argent auprès d'une banque pour générer des intérêts alors que d'autres épargnent collectivement en vue d'un objectif particulier, notamment les frais de scolarité, la construction de logements et les achats de fin d'année. Le développement économique de la communauté du *stokvel* est particulièrement intéressant pour le FRONTLINE de Johannesburg.

La confiance est l'élément clé du *stokvel*, car les gens reçoivent chacun leur tour une somme forfaitaire. Ainsi, les *stokvels* sont principalement composés de proches / parents / voisins qui entretiennent des relations de longue date. C'est le point de départ de notre adaptation du *stokvel* aux collectifs hip-hop, animateurs de quartier et activistes dans la ville de Johannesburg. Nous nous sommes déjà associés et travaillons ensemble de manière informelle, formelle et structurelle ; notre version du *stokvel* est de renforcer ces relations existantes.

L'un des autres éléments clés du

stokvel traditionnel est l'organisation d'événements. Cet "événement" du *stokvel* est directement lié à l'organisation d'une fête ou d'un concert en tant qu'activité de financement intégrée aux activités [des cercles] hip-hop et communautaire. FRONTLINE souhaiterait améliorer ce modèle de concerts qui rencontre déjà un vif succès mais reste parfois encore superficiel et aimerait transformer le *stokvel* en un mélange de représentations, ateliers, réseaux, marché et échange. Nous espérons favoriser le développement de modèles économiques alternatifs.

Stokvel # 2 est en partie une contribution à la convention Allied Media Conference [AMC] qui s'est déroulée à Detroit du 16 au 19 juillet 2009. L'AMC rassemble plus de 800 animateurs de quartier et créateurs de médias indépendants venant de toute l'Amérique afin de partager des stratégies et des outils permettant de faire évoluer les communautés par le biais des médias et de la créativité. »

12 Le Treason Trial (procès de la trahison) d'Afrique du Sud fait référence à la procédure judiciaire qui s'est déroulée en Afrique du Sud entre 1956 et 1961 au cours de laquelle les personnes accusées ont été acquittées à cause d'un manque de preuves. Considéré comme le rassemblement le plus long et le plus important des chefs de la lutte pour la libération du pays, à une époque où il était dangereux pour eux de se réunir, ce procès a été l'un des plus marquants de toute l'histoire politique de l'Afrique du Sud. La plupart des accusés ont été arrêtés pour avoir participé à une organisation travaillant sur la Charte de la Liberté de 1955.

13 Ce fait a été rapporté par Joseph Gaylard lors du débat public sur le financement des arts (State of the Arts Funding).

14 Toutes les informations concernant le document-cadre de la politique du patrimoine, des services des arts, de la culture et du patrimoine de la ville de Johannesburg peuvent être

Chapitre 6
Les défis des espaces
interstitiels
Repenser la politique
culturelle et la politique
d'aide dans le champ
artistique/culturel
non formel

Remarques préliminaires

Les chapitres précédents doivent être lus comme les éléments correspondants d'une *Feuille de route* dont les différents points forts sont censés localiser avec plus de précision le champ de la formation/éducation et de la professionnalisation artistique non formelle, attirer l'attention sur des approches et pratiques des acteurs culturels situées dans les espaces interstitiels, souligner l'importance particulière et l'autonomie partielle des structures non formelles dans des contextes africains, établir un lien avec les réalités actuelles en matière de politique d'aide et susciter une discussion.

Les positionnements au niveau discursif ont montré que ce n'est pas seulement la « formation artistique », mais aussi l'« Art/s Education » et la « non-formalité » qui sont largement absentes des discussions publiques sur l'éducation, l'art et la culture. À l'aide des positionnements problématiques dans la littérature des communiqués et des études statistiques ainsi que de leur présentation dans la presse, on a pu montrer que les discours existant étaient dominés par des approches technocratiques aux relents fortement économiques et qu'ils réduisent aussi bien l'« éducation » que la « formation » dans le domaine de l'art et de la culture en premier lieu à une activité de rapport et à la transmission de contenus et de compétences « utiles », « exploitables » sur le plan de l'économie culturelle. Les prémisses et priorités résultant de cette tendance créent des disparités qui se répercutent sur le discours sociétal local, régional et transcontinental ainsi que sur le domaine de la théorie et la recherche scientifique¹. En outre elles s'articulent dans des cadres politico-culturels qui – comme l'ont montré clairement Rangoato Hlasane et Malose Malahlela dans le chapitre précédent à l'exemple de l'Afrique du Sud² – constituent une base déterminante pour les politiques d'aide nationales publiques et privées dans le domaine de la culture.

Dans un paysage de subventions dominé en règle générale par des organismes occidentaux, les politiques d'aide nationales, *quand* elles existent, interagissent avec les cadres de

l'aide occidentale, dont les programmes et les agendas sont souvent insuffisamment orientés sur les besoins et les domaines prioritaires des acteurs locaux. Une conséquence possible en est que les acteurs peuvent, dans leur pratique professionnelle, se voir confrontés à des projets et des formes de projets résultant moins de processus de négociations que de directives programmatiques, d'accords opérationnels sur des objectifs ou de règlements relatifs à la politique d'aide³. Cela montre que les champs de l'« art » et de l'« éducation » ainsi que leurs espaces interstitiels se situent à l'intérieur d'un contexte structurel complexe et dynamisé par des intérêts stratégiques différents, où la « non-formalité » est marginalisée sur le plan de la politique éducative, la « formation/éducation » sur le plan de la politique culturelle et la « formation artistique non formelle » sur le plan de la politique d'aide. Sur cet arrière-plan, les positionnements nationaux et supranationaux aussi bien que les cadres de la politique d'aide au niveau national (dans la mesure où elle existe) et au niveau international présentent des points communs ou des recoupements révélateurs impliquant :

- une séparation conceptionnelle toujours effective entre l'art, l'éducation et la formation qui se fonde sur des définitions terminologiques vagues, en général euro-centrées ;
- une privilégiation du secteur de l'art contemporain axée sur les projets à court terme, la production d'œuvres et les manifestations populaires auprès du public et parallèlement une évaluation de la formation et l'apprentissage/entraînement artistiques non formels comme étant des activités secondaires ;
- un manque de critères et de catégories appropriés sur le plan de la politique d'aide afin de mieux comprendre les projets interdisciplinaires à long terme dans des contextes donnés, dans lesquels la formation et l'éducation et l'art sont regroupés et considérés sous l'aspect de la formation ;
- un manque de conceptions et d'expériences sur le plan de la politique d'aide relatives aux besoins spécifiques du travail de la formation artistique non formelle en tant que processus de travail à long terme

dans le domaine interstitiel, se composant de plusieurs niveaux et phases de projets interdépendants.

L'actuel « climat de financement », tel que Rangoato Hlasane et Malose Malahlela désignent avec pertinence cette situation en visant particulièrement les politiques d'aide africaines, ne crée des conditions favorables ni sur le plan du climat, ni sur le plan des finances ou autres pour les acteurs africains qui opèrent délibérément dans le domaine interstitiel de l'art et de l'éducation et de la formation. D'une part, un tel climat reflète et accentue les attitudes sociétales qui montrent désintérêt ou mépris vis-à-vis de la formation/éducation artistique non formelle⁴. En outre, il contribue à nous faire oublier « les problèmes structurels fondamentaux des projets artistiques/culturels [de la formation-/éducation non formelle] et les personnes concernées⁵ ». Et enfin les catégories, critères et mécanismes de régulation de la politique d'aide rendent difficiles le développement de pratiques, méthodes et discours culturels alternatifs ainsi que leur analyse. Cette constatation n'est pas limitée au travail de la formation artistique non formelle. Elle concerne aussi le domaine de l'Art/s Education – même quand le travail des acteurs sur des projets, premièrement, tient compte de certains points considérés officiellement comme essentiels pour la politique culturelle et, secondement, se répercute sur le secteur formel⁶.

En analysant l'aide culturelle occidentale dans les contextes africains, nous avons pu montrer que les concepts et pratiques actuels en matière de politique d'aide n'ont pas encore vraiment prouvé leur efficacité en faveur d'un regroupement de l'art et de l'éducation et de la formation dans le domaine non formel⁷. Certes quelques institutions essaient de renforcer les processus formateurs de structures à moyen et long terme en distribuant leur aide dans tous les domaines et en visant plus précisément les contextes non formels. Ces pratiques ouvrent des champs de possibilités élargis et parfois expérimentaux mais ne sont que modérément adaptées au champ non formel très diversifié avec ses structures institutionnalisées de façon informelle. C'est ainsi, par

exemple, que des pratiques culturelles développées spécialement dans ce contexte⁸ et surtout les exigences spécifiques de l'apprentissage/entraînement⁹ ne sont pas soutenues conformément aux besoins¹⁰. De ces interactions entre pratiques d'aide des institutions occidentales et pratiques culturelles des acteurs locaux résulte une tension intrinsèque entre des formations de structures partiellement incompatibles ou opposées accompagnées de distorsions hiérarchiques, ce qui entraîne des problèmes de nature différente mais chaque fois fondamentaux : alors que les organismes d'aide, qui s'efforcent de consolider les infrastructures culturelles locales et régionales, ne peuvent pas satisfaire leur exigence, les acteurs du domaine interstitiel de la formation et de l'éducation et de l'art doivent s'accommoder d'une aide à la culture qui néglige les exigences spécifiques du champ non formel et tient trop peu compte des offres de formation artistique des acteurs africains.

Mais en même temps, on peut constater aussi des concordanances importantes entre certains organismes donateurs et acteurs pour ce qui est des exigences de travail et des objectifs souhaités¹¹. Parmi celles-ci, par exemple, des efforts pour permettre l'accès au savoir local, soutenir des structures interstitielles, travailler à un secteur culturel diversifié et renforcer les réseaux et échanges translocaux, transcontinentaux et internationaux¹². Comme le montrent les programmes de formation/éducation non formelle présentés dans cette étude, les acteurs africains sont déjà depuis longtemps à l'œuvre et – malgré et parfois au-delà des conditions cadres de la politique d'aide – ont créé des réalités structurelles propres. Si les institutions occidentales ne veulent pas s'opposer à ces réalités mais les soutenir de façon sensée, il convient alors de rechercher des possibilités synergiques ainsi que les cadres, concepts et pratiques qui y sont nécessaires.

Dans ce qui suit, nous allons analyser plus en détail quels défis structurels et organisationnels en résultent pour une institution d'aide culturelle et de médiation culturelle dans les contextes africains. Les réflexions en la matière et les

recommandations d'action précisées ne doivent être vues que comme des exemples incitatifs, dans la mesure où elles se rapportent essentiellement au contexte institutionnel spécifique du Goethe-Institut d'Afrique du Sud et se focalisent sur le domaine de la formation et de la professionnalisation artistique non formelle. Étant donné que la région couverte par ce Goethe-Institut et désignée sous le nom « Afrique subsaharienne » comprend près de cinquante États et que l'institution que représente le Goethe-Institut est entre-temps représentée dans plus de la moitié des pays francophones, anglophones et lusophones¹³, ceux-ci peuvent fournir des points d'approche aussi bien suprarégionaux que concrétisés permettant l'approfondissement des discussions et des négociations : aussi bien entre organismes d'aide occidentaux et africains qu'entre organismes d'aide occidentaux et acteurs locaux soutenus/en quête de soutien.

Défis de la politique d'aide dans le contexte de l'interstitialité non formelle

Une réflexion sur les défis de la politique d'aide est censée, dans les pays du Sud global, tenir compte de l'influence énorme des relations structurelles hiérarchiques globalisées. Celles-ci sont – même si on n'aime guère le formuler si clairement dans le domaine de l'aide à la culture – déterminées par des dynamiques manifestes Nord-Sud entre les « donateurs de fonds » occidentaux et les « receveurs de fonds » locaux¹⁴. Dans le contexte d'interaction du Goethe-Institut d'Afrique du Sud, on s'efforce d'affaiblir de telles dynamiques en essayant de « prendre au sérieux les questionnements, thématiques et problématiques qui se posent dans les divers pays et s'y manifestent indépendamment de leur format culturel¹⁵ » ainsi que de développer des projets et des programmes avec les acteurs locaux. En outre, on reconnaît que « les partenaires eux aussi apportent chacun leurs biens propres – que ce soit le lieu, l'expertise ou autre chose¹⁶ ». Toutefois, pour cela, les acteurs doivent d'abord devenir partenaires. Étant donné que dans les contextes africains, les possibilités d'aide ne sont disponibles que dans une mesure limitée et que les acteurs sont dépendants d'un soutien financier pour assurer leur existence, les options diffèrent

considérablement déjà dans le « choix du partenaire » lui-même. Pour les acteurs qui sont aidés ou veulent être aidés, une « prudence structurelle » ou du moins une certaine réserve est de rigueur, d'autant plus que tous les organismes donateurs occidentaux ne se sentent pas obligés de discuter d'égal à égal en matière de coopération et d'échanges. Pour une institution telle que le Goethe-Institut, qui incarne expressément cette exigence et s'efforce de l'appliquer dans les faits, il en résulte des tâches pluridimensionnelles dans la politique culturelle et la politique d'aide.

Point de référence : la démocratisation des structures d'aide

Les expériences qu'a rassemblées le Goethe-Institut d'Afrique du Sud montrent qu'on ne peut répondre aux désirs d'aide généralement constatés dans le domaine non formel de l'éducation, de l'art et de la culture que par l'établissement ou un élargissement et une précision des concepts et stratégies en matière de politique d'aide. La nécessité expressément mentionnée par l'institution dans ce contexte de procéder à une réflexion informée à long terme sur le champ non formel révèle une problématique aussi complexe que spécifique dans les contextes africains : d'une part, le continent africain comprend des régions « avec le pourcentage le plus élevé d'individus qui n'ont pas accès à une scolarité régulière¹⁷ ». Cela signifie qu'un nombre élevé de personnes restent ainsi largement exclues – dans les métiers artistiques comme dans les autres – également des possibilités formelles de formation professionnelle. Une autre difficulté réside dans le fait que l'ensemble du champ de l'Art/s Education non formelle « repose presque exclusivement sur des épaules privées » et qu'il n'y a aussi « dans le domaine formel que peu d'institutions qui couvrent ce domaine, bien que la demande soit très forte »¹⁸. Et enfin « le cloisonnement qui existe toujours aujourd'hui entre l'art, la culture et l'éducation¹⁹ » empêche de porter le regard sur les espaces et pratiques interstitiels, bien que « précisément les liens *entre* les différents domaines ouvrent de nouveaux accès²⁰ ».

Toutefois en même temps « la région se caractérise par un grand dynamisme où de toutes nouvelles formes [d'éducation

et de formation professionnelles ainsi que d'éducation culturelle] se sont développées et se développent toujours sur la base de l'informalité²¹ ». Du point de vue du Goethe-Institut, il en ressort la nécessité de réfléchir sur le renforcement de l'aide « pour les centres de formation *sur le continent* » et « l'amélioration de l'ancrage du savoir local »²². Par conséquent, ce sont surtout les structures et processus existant déjà qui nécessitent une aide déclarée. Pour renouer de façon appropriée « avec les expériences et les idées sur place, il faut donc d'autres approches et aussi d'autres formats²³ ». Et – devrait-on ajouter – de nouvelles structures. On peut se demander alors sous quelle forme se présenteraient ces nouveaux formats et ces nouvelles approches et structures et comment il serait possible de les développer.

Un seul organisme d'aide au milieu d'un paysage de subventions dominé par les institutions occidentales n'aura peut-être qu'une influence limitée sur l'ensemble complexe des structures d'aide. Mais il peut, à l'intérieur de son propre cadre, poser des accents modifiés et, ainsi, poser des orientations agissant possiblement vers l'intérieur et l'extérieur. Bien que l'approche défendue fondamentalement par le Goethe-Institut, à savoir aider à une « inclusion culturelle » ainsi qu'à une autonomie et auto-détermination culturelle des pays du Sud global, soit inextricablement insérée dans des « enchevêtrements structurels », elle renferme un potentiel constructif et innovant. En effet, si l'on définit l'« inclusion culturelle » expressément aussi comme « inclusion structurelle » dans le sens d'une possibilité de *participation à l'élaboration et à la modification des conditions cadres structurelles*, alors il faudrait – avant d'élaborer des besoins et concepts d'aide concrets – en premier lieu déterminer avec les acteurs culturels locaux les paramètres structurels de la « coopération ».

Pour les domaines de la formation artistique non formelle et de l'Art/s Education non formelle, cela signifierait concrètement la chose suivante : avant de réfléchir sur une aide ciblée à accorder aux structures interstitielles et aux pratiques culturelles, un changement de perspective de la part

de l'organisme donateur occidental serait, dans un premier temps, nécessaire afin de mettre au premier plan les conditions cadres créées avec les acteurs dans les politiques d'aide actuelles et de les problématiser avec eux. Dans un second temps, cela exigerait de la part de tous les participants une analyse des « conditions et méthodologies du travail artistique [et de formation] et de la production artistique²⁴ » et devrait aboutir, dans le contexte de l'organisme donateur, à une « expérimentation d'autoréflexion avec des stratégies et des instruments », afin de « pouvoir poser des questions productives sur les possibilités de réalisation et de financement [*de processus de projets à long terme*] »²⁵. Un tel procédé contribuerait à une démocratisation des structures d'aide et ainsi à une réalisation de l'exigence d'un partenariat d'égal à égal. Cela supposerait d'être prêt à :

- favoriser la réflexion autocritique plutôt que la fixation sur un objectif ;
- entrer dans un processus transparent de communication et de négociation reposant (aussi bien pour l'organisme donateur que pour les acteurs soutenus / en quête de soutien) sur le principe de réciprocité de la « participation » et de l'« expérience » ;
- dé-privilegier, dé-formaliser et pluraliser de façon ciblée et à long terme les structures d'aide en les développant avec les acteurs « à partir de la pratique » pour les réintégrer « dans la pratique »²⁶.

Point de référence : le développement dialogique des critères d'aide dans un contexte donné

Les organismes donateurs occidentaux opérant dans les contextes africains disposent d'une vaste marge d'action et de décision. Grâce à leur situation structurelle, ils influencent les domaines de l'art, de la culture et de l'éducation, l'importance des sujets, les formes, formats et visibilités des productions et des approches de travail ; c'est-à-dire qu'ils déterminent visiblement l'orientation des développements locaux, régionaux et transcontinentaux dans les divers champs ainsi que dans les espaces interstitiels qui s'y rapportent. Il ne fait aucun doute que, dans la plupart des pays africains, la situation exige de multiples approches et orien-

tations, ce qui explique que les pratiques d'aide qui en résultent peuvent couvrir tout à fait certains besoins. Cependant les critères d'aide actuels produisent des tendances non seulement d'ouverture, mais aussi fortement restrictives. Ces critères sont caractérisés par des orientations trop générales ou trop spécifiques, des accents thématiques et/ou des directives, certaines conceptions de projets ou d'ateliers et/ou manières divergentes de concevoir l'« éducation », l'« art », la « culture » avec cloisonnement ou rattachement des différents domaines²⁷. En outre l'aide à la culture est dominée par les liens étroits qui existent entre les agendas de la politique culturelle et de la politique de développement²⁸. Que « le paysage culturel dépend en effet beaucoup des moyens de la coopération au développement²⁹ », c'est ce que montre non seulement la prise en main de la « culture » par des institutions de la coopération au développement, prise en main qui se manifeste à travers des approches et des prémisses de la politique d'aide. À travers les liens entre les sujets de politique culturelle et les objectifs en matière de politique de développement³⁰ se sont développés un « marché propre aux ONG, une esthétique propre aux ONG³¹ » – avec bien sûr leurs conditions, dynamiques et concurrences propres.

Ce développement, qui est considéré et discuté de manière critique aussi bien par les acteurs locaux que par les institutions occidentales de médiation culturelle, a des répercussions à deux égards : d'une part, comme on l'a déjà vu, les acteurs locaux travaillant dans le domaine non formel et qui relie la formation artistique, l'éducation culturelle et le travail artistique de différente manière sans vouloir cependant se fixer en matière de contenus et/ou de sujet et/ou autre ne trouvent guère de soutien financier³². D'autre part, les institutions occidentales qui, à l'intérieur du champ de tensions entre politique culturelle et politique de développement, mettent l'accent sur le travail culturel se voient toujours exhortées à redéfinir fondamentalement leur position puisque se pose en effet la question suivante : « Dans quelle mesure faut-il vraiment plus d'argent pour réaliser des projets de développement et dans quelle mesure n'est-il

pas important aussi de résister précisément à cette tendance³³ ? »

Pour une institution comme le Goethe-Institut d'Afrique du Sud, qui s'efforce de « développer, à la demande des partenaires et en coopération avec eux, des projets détaillés conçus sur mesure³⁴ » et appuie son travail essentiellement sur des expertises et des expériences locales, des critères d'aide élaborés dans un contexte donné en coopération avec les acteurs culturels constitueraient par conséquent un pas important. Toutefois ces derniers en sont jusqu'à présent largement exclus, bien qu'ils disposent – comme nous l'avons montré plusieurs fois – aussi bien de connaissances étendues que de stratégies et d'idées concrètes adaptées à la pratique et aux besoins qui seraient extrêmement utiles pour soutenir le domaine non formel conformément aux besoins³⁵. En outre, un tel procédé contribuerait à long terme de façon décisive à déhiérarchiser les structures d'interaction entre les organismes d'aide et les acteurs aidés. Et, non le moindre, ce serait aussi une condition essentielle pour répondre à la grande variété du champ artistique/culturel non formel, permettre la réalisation de formats de projets immatériels et aider à visualiser des pratiques, stratégies et discours alternatifs ainsi que des formations de structures informelles.

Le développement dialogique des critères d'aide dans des contextes donnés nécessiterait l'intégration de savoirs contextuels pluriels se nourrissant de références et d'expériences diverses, se transmettant par des experts locaux individuels, des organisations et des réseaux « dans le champ » ainsi que par des discours sociétaux alternatifs et présentant des approches hétérogènes. Étant donné que le principe d'inclusion et de participation serait applicable non seulement aux dynamiques Nord-Sud, mais aussi aux diverses structures hiérarchiques locales/régionales, il conviendrait, au cours d'un tel processus, de se demander à plusieurs reprises quels acteurs choisir, sur quelle base et dans quel objectif. Quelles attentes les acteurs ont-ils de leur côté ? Avec qui discuter à quel niveau ? La recherche ciblée

de formations de savoir alternatives, de pratiques participatives et de formes de pouvoir culturel ainsi que de structures qui rendent une telle inclusion et participation possible et la facilitent élargirait considérablement les espaces de possibilités existant déjà pour des approches critiques et informées en matière de société civile et en créerait de nouveaux. Pour cela il faudrait :

- intégrer à part égale le savoir concernant le processus et la pratique des experts et acteurs locaux dans le processus d'un développement des critères dans des contextes donnés ;
- définir, sur la base de la transparence et de la négociation, des critères ayant pour fondement et comme composante déterminante la diversité des approches des acteurs locaux ;
- revoir et redéfinir sans cesse et en commun les développements et sujets essentiels locaux, régionaux et interafricains dans le cadre d'un processus de discussion ;
- assurer que les programmes d'aide soient toujours réadaptés à la pluralité du champ ainsi qu'à la diversité des approches des acteurs locaux.

Point de référence : le développement dialogique des structures auto-/réfléchies

Une condition essentielle de la participation des acteurs et experts africains à l'élaboration et à la modification des processus de discussions et de négociation en matière de politique culturelle et de politique d'aide, c'est que tous, à tous les niveaux, soient prêts à « travailler dans la contradiction ». Le Goethe-Institut d'Afrique du Sud essaie de réaliser déjà en partie cette approche dans le travail sur les conceptions et les contenus, ce qui se manifeste aussi bien en renouant avec des formes de savoir et expériences locales, des expertises et réseaux locaux que dans des questionnements approfondis sur le problème de savoir comment concevoir les processus futurs de travail et de communication de manière participative. Afin que l'institution puisse fournir une contribution déclarée à l'autodétermination des contextes locaux, mener un « dialogue interculturel d'égal

à égal » et soutenir de manière appropriée les échanges interafricains ainsi que le « développement continu du savoir-faire culturel surtout dans le secteur de l'éducation non étatique »³⁶, il conviendrait d'y ajouter un autre aspect relatif à la coopération des acteurs locaux.

La réciprocité souhaitée des relations culturelles implique un « travail de partenariat » de longue haleine nécessitant des structures interactives de réflexion concomitantes et donc régulières, travail qui n'est pas sans rappeler dans son principe le travail de la formation/éducation des organisations interrogées. La recherche de réponses aux questions fondamentales dans la politique d'aide, posées dans le contexte de l'institution qu'est le Goethe-Institut, à savoir « quels thèmes, quels contenus, quelles formes, quels discours devons-nous promouvoir, cultiver et transmettre ? Et : comment les promouvoir, les cultiver et les transmettre³⁷ ? » devrait être intégrée non seulement dans des processus de communication, de participation et d'élaboration avec les acteurs locaux. Il conviendrait plutôt d'établir *une réflexivité en tant que structure concrète d'organisation* afin de faire de sa propre action (et moins de sa propre image) l'objet d'une interaction réflexive. Pour cela, le Goethe-Institut devrait être prêt à :

- se situer lui-même (à l'intérieur de contextes d'action africains) de façon conséquente en tant qu'« institution d'apprentissage » en reconnaissant les acteurs culturels locaux en tant que personnel « conseiller » et « qualifiant » non seulement dans leur champ de travail et d'action habituel, mais aussi dans le processus de communication et d'échange avec le Goethe-Institut ;
- soumettre, en coopération avec les acteurs et experts locaux, les cadres et les pratiques de la politique culturelle et de la politique d'aide à un examen permanent afin d'assurer et d'utiliser le savoir expérientiel qui en résulte.

Recommandations pour l'aide dans le domaine de la formation/éducation et de la professionnalisation artistique non formelle

Les réflexions et points de référence précédents visant à modifier les structures relatives à la politique d'aide sont une condition décisive pour que le travail d'éducation et formation artistique/culturel non formel puisse, *en tant que* projet à long terme et processus à long terme, déployer sa force d'action non seulement dans le sens plus étroit d'une stabilisation en matière de politique d'éducation, mais aussi en tant que partie d'un vaste projet/processus de démocratisation des domaines de la politique éducative *et* culturelle *et* sociétale dans les contextes africains. Si un tel travail doit être soutenu en tant que partie intégrante du travail d'éducation *et* du travail de formation/éducation culturelle/artistique *et* du travail artistique, les programmes et projets des organismes donateurs occidentaux situés dans les espaces interstitiels nécessitent des cadres élargis ou en partie totalement nouveaux. Ceux-ci devraient – en tant que points de départ et de référence censés nous guider dans la bonne direction – s'orienter sur les paramètres pluriels de détermination, de relations et d'action ainsi que sur les approches et méthodes relatives à la pratique et aux relations ou bien dérivées des pratiques culturelles concrètes des acteurs travaillant dans le champ ou bien déjà formulées par ces derniers³⁸.

En raison de la situation initiale difficile dans la plupart des pays africains, il faut que les stratégies d'aide des institutions occidentales dans le domaine de la culture et de l'éducation ciblent plusieurs fronts simultanément. Mais c'est justement pourquoi il est extrêmement important d'accorder une attention plus soutenue particulièrement aux structures nées/naissant de et dans l'informalité. D'une part, ces structures – en tant que *sphères autonomes alternatives mais fortement marginalisées* – sont fréquemment l'expression et le résultat d'une « créativité » issue d'une « instabilité, un manque d'assurance extrême, et même [...] de situations de détresse », créativité qui se caractérise par l'« improvisation et la flexibilité », « par un intérêt perma-

ment pour le provisoire » et qui compte, parmi ses réussites, celle de « construire des institutions culturelles à partir de presque rien, de les remplir de vie »³⁹ et de les maintenir même dans des conditions difficiles. D'autre part, elles ouvrent – comme le montre le travail des organisations interrogées dans le cadre de la présente étude – la (parfois seule) possibilité d'acquérir un savoir professionnel et personnel étendu, vu que celui-ci n'est pas offert dans le secteur formel de l'éducation et de la formation ou bien n'est pas accessible à tous.

C'est pourquoi, d'un point de vue occidental, il peut paraître logique, eu égard aux stratégies d'aide, d'établir des liens ciblés entre le secteur non formel et le secteur formel et d'initier un élargissement des points d'entrée – par exemple par la certification de la formation (artistique) non formelle, par des coopérations avec des établissements d'enseignement étatiques ou par des projets d'excellence avec des universités. Toutefois, dans les contextes africains, il faut aussi toujours se demander à ce sujet si, dans quelle mesure et surtout de quelle manière, cela est actuellement vraiment recherché ou souhaité étant donné les prémisses problématiques des politiques nationales et supranationales de la culture et de l'éducation ainsi que du caractère limité et du manque de qualité des contenus et méthodes d'éducation formels des acteurs qui *pratiquent* dans le domaine non formel.

Comme nous l'avons montré dans le cadre de la présente étude, une « formalisation de la non-formalité » peut actuellement – par exemple, par des certifications – entraver considérablement le travail des organisations, avoir des répercussions négatives pour les apprenants comme pour les enseignants et miner les positionnements critiques des acteurs praticiens⁴⁰. En outre, il existe le danger d'une programmation sur laquelle empièteraient certains échelons supérieurs et le danger d'un embrigadement idéologique. Les lignes directrices et directives d'une telle programmation permettraient difficilement de continuer à élaborer le travail de formation artistique et le travail d'éducation culturelle

non formels en tant que « processus flexible malléable⁴¹ ». Et finalement, vu les orientations nationales actuelles en matière de politique d'éducation ainsi que les orientations internationales en matière de politique d'aide vers le domaine de l'éducation formelle, les organisations non formelles se retrouveraient éventuellement dans la situation de devoir défendre en permanence leur profil individuel en matière de politique éducative et peut-être même ainsi leur raison de vivre. De ce point de vue, il n'est donc pas étonnant que les organisations que nous avons questionnées s'interrogent et pèsent soigneusement le pour et le contre de leur coopération avec le secteur formel de l'éducation (tout autant qu'avec les autres établissements et institutions étatiques).

Étant donné les conditions initiales particulières qui existent dans les contextes africains, il serait, par conséquent, pour une institution comme le Goethe-Institut, extrêmement avantageux de réfléchir sur le domaine non formel en tant que thème central spécifique devant être développé à l'avenir. Un tel déplacement d'axe exigerait :

- de positionner des formations de structures informalisées aussi bien de l'Art/s Education non formelle que de la formation artistique non formelle non seulement en tant que sphères alternatives mais aussi en tant que sphères *autonomes* de l'acquisition du savoir et de la transmission du savoir ;
- d'élargir les conceptions et programmes d'aide dans le domaine « formation professionnelle et formation approfondie » et de soutenir ces formations artistiques non formelles développées et offertes par des acteurs africains ;
- de reconnaître les structures non formelles de formation et de professionnalisation en tant que systèmes de formation professionnelle *indépendants* et spécialisés dans leur domaine et de les mettre sur le même plan que les systèmes formels et/ou certifiés de formation professionnelle et formation approfondie ;

- de ne pas établir de force des liens entre le secteur non formel et le secteur formel mais de vérifier leur praticabilité locale et de chercher le cas échéant des alternatives.

À cet effet, il faudrait entamer une discussion commune à long terme avec les acteurs locaux opérant dans le champ non formel ainsi qu'avec les organismes d'aide occidentaux et africains et clarifier les points suivants : Quels sont les exigences et les objectifs des organismes d'aide et des acteurs soutenus / en quête de soutien dans le domaine non formel quand ils travaillent sur des projets couvrant plusieurs secteurs et domaines ? Quelles définitions de la terminologie et des besoins conviendrait-il d'élaborer en commun ? À quelles particularités interstitielles caractéristiques, inhérentes au travail de formation non formel et au travail d'éducation culturelle non formel faudrait-il accorder une attention particulière pour ce qui concerne la politique d'aide ? Comment tenir compte de façon appropriée de la *simultanéité frappante d'une diversité de besoins spécifiques* dans le cadre d'un regroupement du travail de formation artistique et du travail d'éducation culturelle et du travail artistique⁴² ?

Pour les développements régionalisés de stratégies au sein de l'institution qu'est le Goethe-Institut, cela signifierait entamer un vaste processus d'établissement et de changement de structures. À cet effet, les champs de travail conçus délibérément de façon ouverte dans le domaine « culture et développement » offrent, par exemple, des conditions favorables et des possibilités intéressantes de connexion. Dans l'optique des contextes africains, il conviendrait de tenir compte des aspects suivants :

- développer avec les acteurs locaux des conceptions et critères d'aide dans lesquels le domaine non formel puisse apparaître comme un champ autonome et l'enseignement/entraînement reçoive une aide ciblée ;
- demander et analyser en permanence des expertises

- de la part des acteurs qui disposent d'expériences pluridisciplinaires dans le champ de la formation artistique non formelle et de l'éducation culturelle et du travail artistique ;
- créer des offres actives, de sorte que les acteurs locaux travaillant dans le domaine interstitiel de la formation et de l'éducation et de l'art puissent échanger entre eux leur savoir acquis par la pratique et l'expérience – c'est-à-dire aussi sans participation personnelle des donateurs, mais avec un accompagnement scientifique –, le soumettre à une réflexion critique et le systématiser afin de pouvoir dépasser les contextes concrets ;
 - développer en matière de politique d'aide une compréhension interinstitutionnelle du travail de formation artistique et du travail d'éducation culturelle et du travail artistique en tant que processus complexe à long terme et projet à long terme ;
 - élaborer par le dialogue des formats d'aide fondés sur le principe de la *lenteur productive* et assurant le financement ciblé du travail immatériel, par exemple :
 - préparation et suivi des processus d'enseignement, d'apprentissage et de projet,
 - dynamiques de projets orientées sur le long terme,
 - possibilités de travail collectif,
 - réflexion, documentation et archivage du savoir implicite des processus et des méthodes ainsi que possibilités de le transférer dans le discours sociétal (ce qui comprend aussi une recherche),
 - programmes discursifs qui ne sont pas vus comme des « programmes cadres » mais comme une partie de la production de savoir et de projets⁴³.

Une approche en matière de politique d'aide qui regroupe de cette manière la formation artistique et l'éducation et l'art non formels répondrait largement aux besoins des acteurs africains et contribuerait à une amélioration durable des conditions de travail et structurelles dans le domaine culturel. De plus, son « approche double » interactive concrétisée qui situe les donateurs et les receveurs en tant qu'« enseignants » et « apprenants » mettrait en marche un processus dialogique à long terme de la refonte structurelle commune

des conditions cadres en matière de politique d'aide jusqu'à la réalisation et l'évaluation de programmes et de projets en passant par l'élaboration de points clés conceptionnels, thématiques et de contenus. L'institution qu'est le Goethe-Institut aurait ainsi la possibilité d'obtenir des « indications sur l'organisation future de ses programmes d'éducation », indications importantes, profondément interculturelles et orientées sur la pratique, ainsi que « des impulsions pour le travail d'autres organisations de médiation et d'exécution »⁴⁴. Cela pourrait en outre signifier un rattachement efficace des pratiques et discours culturels non formels à « l'activité et la théorie scientifiques et une stratégie et travail de projets orientés sur la pratique culturelle⁴⁵ » dans le contexte d'un échange intercontinental à long terme.

Un processus de ce genre serait visionnaire. Il transposerait dans la réalité les principes d'« inclusion culturelle » et d'égalité dans le cadre d'une aide culturelle déterminée par des relations structurelles inégales entre donateurs et receivers et permettrait d'entamer un processus d'apprentissage, de pensée et de production porté par la réciprocité⁴⁶. Dans le meilleur des cas, un tel processus offrirait à un organisme d'aide la chance de désapprendre des privilèges et inciterait les acteurs à s'engager de façon plus offensive. Si cela causait des ambivalences, des contrariétés et peut-être même des conflits, comme ce serait souhaitable, ces « aspérités » devraient alors être lues comme un indicateur constructif pour une relation entre partenaires égaux. Finalement, l'établissement de processus réflexifs et communicatifs entre une institution comme le Goethe-Institut d'Afrique du Sud et les acteurs locaux ne peut pas se dérouler « sans difficultés ». Par conséquent, on peut conclure par la question suivante formulée au conditionnel et thématiquement pertinente dans le contexte de la présente étude : quelles possibilités s'ouvriraient si l'on appliquait le principe de non-formalité en tant que procédé participatif et processus formateur de structures à une transformation à long terme des politiques d'aide occidentales dans les contextes africains ?

1 Voir aussi chapitre 1.

2 Voir aussi chapitre 5.

3 En font partie par exemple les projets de créateurs d'art et de culture occidentaux financés par les fonds d'échanges culturels et autres initiatives de ce genre qui font cependant également toujours partie d'une mission institutionnelle censée représenter la culture et l'art nationaux au niveau international.

Sur la nécessité de discuter ce genre d'ambivalences sur l'arrière-plan des décalages de pouvoir et des politiques de représentation post-/coloniaux, voir dans la perspective du plan discursif chapitre 1, marqueur 3 : théorie et recherche, sous-point : Approches fragmentaires dans le domaine non formel de l'Art/ists' Education (*Point de référence : ambivalences post-/coloniales et politique de représentation dans les discours internationaux sur l'« art » et l'« Art/ists' Education »*). Voir en outre les réflexions cadres d'Achille Mbembe dans le contexte de l'action conjointe des tendances globales ainsi que de l'introduction de « culture et développement ». Achille Mbembe, « Kultur neu denken: Kunst, Markt und Entwicklung in Afrika », *Reportagen, Bilder, Gespräche*, n° 2, 2010, p. 9-13, ici p. 9, ainsi que sous <http://www.goethe.de/ins/za/joh/kul/sup/kue/kue3/de6614512.htm>.

4 Cela s'exprime aussi bien dans le non-financement ou le sous-financement du travail de formation que dans la négligence et le discrédit partiel des rapports de savoir et d'expérience des acteurs opérant dans le champ. Rappelons dans ce contexte l'argument aussi douteux que cynique venant du côté officiel disant que le manque de formation et de professionnalisme des acteurs culturels constitue l'une des causes essentielles de la faiblesse des performances et de la concurrence du secteur culturel. Voir aussi chapitre 1, marqueur 1 : littérature des communiqués et des études statistiques, sous-point : L'Art/s Education dans le contexte des industries créatives.

5 Sønke Gau et Katharina Schlieben,

« Zwischen den Stühlen – oder über die Notwendigkeit, über neue Ansätze von Kulturförderung nachzudenken (ein nicht geforderter Abschlussbericht) », *Europäisches Institut für progressive Kulturpolitik*, octobre 2008 (les insertions en italique de l'auteure sont censées élargir les réflexions dans le domaine de la formation artistique non formelle), <http://eipcp.net/policies/gau-schlieben/de> (version anglaise : « Caught Between Two Stools – or on the necessity of considering new approaches to funding culture (an unasked-for final report) », <http://eipcp.net/policies/gau-schlieben/en>).

6 Voir aussi chapitre 5, Qui en sont les bénéficiaires ? Contenu et pertinence du programme culturel de la Keleketla! Library.

7 Voir aussi les explications à partir de différentes perspectives du chapitre 3, marqueur 1 : aide et financement, sous-point : L'aide inter/nationale : ambivalences, potentiels, alternatives ; les analyses des besoins au chapitre 4, la détermination des besoins des organisations subventionnées dans le contexte de l'aide accordée à l'art et à l'éducation et à la formation ainsi que la formation des structures ainsi évoquées pour le domaine de la formation/éducation artistique non formelle dans le même chapitre, les effets formatifs des politiques d'aide occidentales dans l'espace interstitiel de la formation artistique non formelle et de l'éducation et de l'art.

8 Voir aussi chapitre 4, Détermination des besoins des organisations subventionnées dans le contexte de l'aide à l'art et à l'éducation et à la formation, sous-point : Point de référence : l'aide aux projets en tant que processus.

9 Voir aussi chapitre 4, Détermination des besoins des organisations subventionnées dans le contexte de l'aide à l'art et à l'éducation et à la formation, sous-point : Point de référence : l'aide à l'enseignement/entraînement artistique non formel.

10 Voir aussi chapitre 4, Les effets formatifs des politiques d'aide occidentales dans l'espace interstitiel de la

formation artistique et l'éducation et l'art non formels. Ces effets doivent être lus avec les constats d'expérience du chapitre 3, marqueur 1 : aide et financement, sous-point : Cadres de financement et possibilités d'obtention d'aides (*contexte exceptionnel : l'aide publique*) ainsi que les réflexions au chapitre 5, Fuite en avant !

11 Voir aussi chapitre 3, marqueur 1 : aide et financement, sous-point : L'aide internationale : ambivalences, potentiels, alternatives, en tenant compte particulièrement des organismes donateurs citées par les organisations interrogées.

12 Les aspects cités représentent, par exemple, des points d'approche essentiels pour le travail régional du Goethe-Institut d'Afrique du Sud.

13 Voir aussi <http://www.goethe.de/ins/za/joh/uun/reg/str/deindex.htm> (17/09/2013).

14 Voir aussi Mbembe, « Kultur neu denken », *op. cit.* note 3, ainsi que chapitre 1, marqueur 1 : littérature des communiqués et des études statistiques, sous-point : L'Art/s Education dans le contexte du champ d'action « culture et développement ».

15 Interview par Skype avec Katharina von Ruckteschell-Katte, directrice du Goethe-Institut d'Afrique du Sud et de la région Afrique subsaharienne, Berlin, 18/01/2013.

16 *Ibid.*

17 Interview avec Henrike Grohs, responsable du ressort « culture et développement », Goethe-Institut d'Afrique du Sud et de la région Afrique subsaharienne, Johannesburg, 19/09/2012.

18 Interview par Skype avec Katharina von Ruckteschell-Katte, directrice du Goethe-Institut d'Afrique du Sud et de la région Afrique subsaharienne, Berlin, 18/01/2013.

19 Interview avec Henrike Grohs, responsable du ressort « culture et développement », Goethe-Institut d'Afrique du Sud et de la région Afrique subsaharienne, Johannesburg, 19/09/2012.

20 *Ibid.*

21 *Ibid.*

22 *Ibid.*

23 *Ibid.*

24 Voir aussi Gau et Schlieben, « Zwischen den Stühlen », *op. cit.* note 5, p. 2.

25 *Ibid.* (insertions en italique de l'auteure).

26 Un exemple intéressant de création innovatrice d'une « structure d'aide ouverte » nous est donné par la coopération entre la DOEN-Foundation et l'École des Sables. En tenant compte des besoins concrets des danseurs ou des compagnies de danse, déterminés à partir de la pratique, il a été possible de trouver des possibilités de financement pour les acteurs qui ne sont pas habituellement pris en compte dans les programmes d'aide occidentaux.

27 De telles dynamiques restrictives peuvent commencer déjà par la terminologie utilisée dans les invitations à soumettre des projets, terminologie reprise par beaucoup d'acteurs dans leur dossier de candidature où elle apparaît comme une « collection de mots clés ». Comme Henrike Grohs l'indique à juste titre, des orientations si fixées influencent la focalisation sur le travail personnel, puisque les acteurs essaient de satisfaire aux directives pour l'obtention d'aides (ou doivent le faire) et ne se demandent plus : « Qu'est-ce que je cherche en fait ? » (interview avec Henrike Grohs, responsable du ressort « culture et développement », Goethe-Institut d'Afrique du Sud et de la région Afrique subsaharienne, Johannesburg, 19/09/2012).

28 Voir aussi chapitre 1, marqueur 1 : littérature des communiqués et des études statistiques, sous-point : L'Art/s Education dans le contexte du champ d'action « culture et développement », ainsi que chapitre 3, marqueur 1 : aide et financement, sous-point : L'aide inter/nationale : ambivalences, potentiels, alternatives.

29 Interview avec Henrike Grohs, responsable du ressort « culture et développement », Goethe-Institut d'Afrique du Sud et de la région Afrique subsaharienne, Johannesburg,

19/09/2012.

30 Il conviendrait de mentionner ici certains points forts, par exemple la lutte contre la pauvreté ou la lutte contre le sida ainsi que l'objectif en matière de politique de développement d'un développement économique durable dans le domaine des industries créatives.

31 *Ibid.*

32 Voir aussi chapitre 3, marqueur 1 : aide et financement, sous-point : L'aide inter/nationale : ambivalences, potentiels, alternatives, ainsi que chapitre 4, Détermination des besoins des organisations subventionnées dans le contexte de l'aide à l'art et à l'éducation et à la formation, sous-point : Point de référence : l'aide à l'enseignement/entraînement artistique non formel.

33 Interview avec Henrike Grohs, responsable du ressort « culture et développement », Goethe-Institut d'Afrique du Sud et de la région Afrique subsaharienne, Johannesburg, 19/09/2012.

34 Interview par Skype avec Katharina von Ruckteschell-Katte, directrice du Goethe-Institut d'Afrique du Sud et de la région Afrique subsaharienne, Berlin, 18/01/2013.

35 Voir aussi chapitre 3, marqueur 1 : aide et financement, sous-point : L'aide inter/nationale : ambivalences, potentiels, alternatives.

36 Katharina von Ruckteschell-Katte, « Goethe-Institute in Subsahara-Afrika », *Reportagen, Bilder, Gespräche*, n° 2, 2011, p. 79, http://www.goethe.de/uun/pro/gim/gi_02-11_web.pdf (17/07/2013).

37 Enzo Wetzels, « Geleitwort », dans Institut für Kulturpolitik der Stiftung Universität Hildesheim (éd.), *Kultur und Entwicklung – Ein neuer Akzent in der Vermittlungsarbeit am Goethe-Institut. Pilotprojekt zur kulturpolitischen Forschung im Handlungsfeld « Kultur und Entwicklung » – Zwischenbericht September 2010*, Hildesheim, Institut für Kulturpolitik der Stiftung Universität Hildesheim, 2010, http://www.uni-hildesheim.de/media/fb2/kulturpolitik/basis/Kultur_und__Ent-

Bibliographie

Littérature primaire

African Union : *Harmonization and Coordination of Cultural Policies, Programmes and Activities. Plan of Action on the Cultural and Creative Industries in Africa*, Nairobi, 2008, <http://www.arterialnetwork.org/research/nairobi-plan-of-action-on-cultural-and-creative-industries-in-africa>.

African Union : *Second Decade of Education for Africa (2006-2015). Plan of Action*, Addis Abeba, s. d., <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Dakar/pdf/AU%20SECOND%20DECADE%20ON%20EDUCTION%202006-2015.pdf>.

African Union : *Symposium of the Policies, Strategies and Experiences in the Financing of Culture in Africa*, Côte-d'Ivoire, 2000, http://ocpa.irmo.hr/resources/docs/Abidjan_Final_Report-en.pdf.

African Union / NEPAD : *Review of the AU/NEPAD African Action Plan: Strategic Overview and Revised Plan, 2010-2015*, s. l., 2009.

Anonyme : *Formulation du Programme national de développement culturel (PNDC)*, Dakar, 2004.

Anonyme : *Mzansi's Golden Economy. Contributions of the Arts, Culture and Heritage Sector to the New Growth Path*, s. l., 2011, <http://www.info.gov.za/view/DownloadFileAction?id=146493>.

Compaoré, Blaise : « Programme quinquennal 2010-2015 », <http://presidence.bf/voiesesperance.php?sid=32>.

Mashatile, Paul : discours au congrès *National Consultative Summit on the Cultural and Creative Industry*, 14/04/2011, <http://www.dac.gov.za/speeches/minister/2011/14-04-2011.html>.

Minister of Trade and Industry, Republic of South Africa : *Licensing of Business Bill. Notice 231*, s. l. 2013, <http://www.info.gov.za/view/DownloadFileAction?id=186459>.

NEPAD : *The New Partnership for Africa's Development*, (document de principe), Abuja, 2001 (anonyme).

NEPAD/AU : *Second World Conference on Arts Education. A Report*, s. l, s. d. (rapport interne anonyme).

UEMOA : *Étude d'élaboration d'une politique commune de développement culturel*, Ouagadougou, 2011, [http://www.arterialnetwork.org/uploads/2012/06/UEMOA_Politique_culturelle_Rapport_provisoire_\(1\)-1.pdf](http://www.arterialnetwork.org/uploads/2012/06/UEMOA_Politique_culturelle_Rapport_provisoire_(1)-1.pdf).

UNESCO : *2nd World Conference on Arts Education. Arts for Society, Education for Creativity*, Séoul, 25-28/05/2010. <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education/world-conferences/2010-seoul>.

UNESCO : *Cultural heritage, creativity and education for all in Africa. For education in the arts and creativity in primary and secondary schools. Document based on the conclusions of the Regional Conference on Arts Education Port Elizabeth, South Africa 24-30 June 2001*, <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education/about/activities/regional-conference-africa-phase-1/>.

UNESCO : *Road Map for Arts Education. The World Conference on Arts Education. Building Creative Capacities for the 21st Century*, Lisbonne, 6-9/03/2006, http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=30335&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

UNESCO Institute for Statistics : « Information Sheet No 1: Analysis of the UIS International Survey on Feature Film Statistics », version actuelle 2009, http://www.uis.unesco.org/FactSheets/Documents/Infosheet_No1_cinema_EN.pdf.

Articles de presse sélectionnés

Anonyme : « École des arts : La réorganisation des filières et la réadaptation des contenus sont à l'étude », *Le Soleil*, Sénégal, 13/04/2011, http://www.lesoleil.sn/index.php?option=com_content&view=article&id=3379:ecole-des-arts--la-reorganisation-des-filieres-et-la-readaptation-des-contenus-sont-a-letude&catid=61:litterature&Itemid=109.

Anonyme : « ESUR : traditionnelle cérémonie de réception des nouveaux à l'INA », *Le Potentiel / Radiokapi.net*, RDC, 03/11/2012, <http://www.lepotentielonline.com/culture/2669-esur-traditionnelle-ceremonie-de-reception-des-nouveaux-a-l-ina>.

APANews : « La CEDEAO évalue à Niamey sa politique culturelle en phase avec le NEPAD », *Le Soleil*, Sénégal, 27/06/2012, http://www.lesoleil.sn/index.php?option=com_content&view=article&id=17262:la-cedeao-evalue-a-niamey-sa-politique-culturelle-en-phase-avec-le-nepad&catid=157:culture&Itemid=109.

BIM : « Sénégal : la RDC à la conférence sur l'économie créative en Afrique », *Le Potentiel*, DRC, 21/11/2012, <http://www.lepotentielonline.com/culture/3279-Sénégal-la-rdc-a-la-conference-sur-l-economie-creative-en-afrique>.

Cissé, Mamadou : « Battle national danse Hip Hop à Kaolack : Dix régions représentées à la 6ème édition », *Le Soleil*, Sénégal, 31/03/2011, http://www.lesoleil.sn/index.php?option=com_content&view=article&id=3022:-battle-national-danse-hip-hop-a-kaolack-dix-regions-representees-a-la-6eme-edition-&catid=45:-music&Itemid=109.

Crush, Jonathan : « Proposed law will hammer informal economy », *Business Day live*, Afrique du Sud, 15/04/2013, <http://www.bdlive.co.za/opinion/2013/04/15/proposed-law-will-hammer-informal-economy>.

Dagri, Macaire : « À quoi peut bien servir la culture dans un pays pauvre et ruiné par dix ans de crise socio-politique ? », *Fraternité Matin*, Côte-d'Ivoire, 12/08/2012, <http://www.fratmat.info/la-matinale/20121-macaire-dagri-a-quoi-peut-bien-servir-la-culture-dans-un-pays-pauvre-et-ruine-par-dix-ans-de-crise-sociopolitique-.html>.

Diop, Abdou : « Danse contemporaine : l'atelier de Guédiawaye veut redynamiser la pratique », *Le Soleil*, Sénégal, 10/02/2012, http://www.lesoleil.sn/index.php?option=com_content&view=article&id=11803:danse-contemporaine-latelier-de-guediawaye-veut-redynamiser-la-pratique-&catid=45:music&Itemid=109.

Gueye, Awa : « Rencontre des acteurs culturels : Le Recs en classe pour l'émergence de l'Entrepreneuriat culturel », *Le Quotidien*, Sénégal, 30/06/2012, <http://www.lequotidien.sn/index.php/culture/item/12043-rencontre-des-acteurs-culturels--le-recs-en-classe-pour-l-emergence-de-l-entrepreneuriat-culturel>.

Ipan, Bienvenu : « Du 2 au 4 août 2012 à Brazzaville : La République du Congo accueille le premier Salon des industries culturelles », *Le Potentiel*, RDC, 30/07/2012, <http://www.lepotentielonline.com/culture/220-du-2-au-4-aout-2012-a-brazzaville-la-republique-du-congo-accueille-le-premier-salon-des-industries-culturelles>.

Kambamba, Laurette : « Clôture de la semaine d'atelier artistique pour la prévention et la revalorisation de la culture orale », *L'Avenir*, RDC, 04/05/2011, <http://www.groupelavenir.cd/spip.php?article39888>.

Mansaray, Abdou Latif : « Les biens mal acquis dans l'ancien régime : Youssou Ndour prêt à porter plainte au niveau international », *Le Quotidien*, Sénégal, s. d., <http://www.lequotidien.sn/index.php/politique/item/11881-les-biens-mal-acquis-dans-l%E2%80%99ancien-r%C3%A9gime--youssoundour-pr%C3%AAt-%C3%A0-porter-plainte-au-niveau-international>.

Ouedraogo, Privat : « Formation artistique et culturelle : Une filière à soutenir », *Le Faso*, Burkina Faso, 28/05/2005, <http://www.lefaso.net/spip.php?article7502>.

Littérature secondaire

Art/s Education / Art / Éducation

Acogny, Germaine : *Danse africaine – Afrikanischer Tanz – African Dance*, Francfort-sur-le-Main, 1980.

Ademola, Azeez : « Between the African artist and his art critic: the missing link », conférence dans le cadre du 40^e congrès de l'AICA *Critical Evaluation Reloaded*, Paris, 2006, <http://www.aica-int.org/IMG/pdf/07.070212.AAdemola.pdf>.

Bamford, Anne : *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*, Münster, 2006.

Belluigi, Dina Zoe : « Exploring the discourses around “creativity” and “critical thinking” in a South African creative arts curriculum », *Studies in Higher Education*, vol. 34, n° 6, 2009, p. 699-717.

Bockhorst, Hildegard, Reinwand, Vanessa-Isabelle et Zacharias, Wolfgang (éd.) : *Handbuch Kulturelle Bildung*, Munich, 2012.

Brandstetter, Gabriele et Klein, Gabriele : « Bewegung in Übertragung. Methodische Überlegungen am Beispiel von *Le Sacre du Printemps* », dans Gabriele Brandstetter et Gabriele Klein (éd.), *Methoden der Tanzwissenschaft. Modellanalysen zu Pina Bauschs « Le Sacre du Printemps »*, Bielefeld, 2007, p. 9-27.

Brousse, Marion : *À la rencontre des artistes contemporains du Mali, du Burkina Faso et du Sénégal*, mémoire de diplôme, Paris, 2002.

Bundeszentrale für politische Bildung (éd.) : *Dossier: Kulturelle Bildung*, Berlin, 2012, <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/>.

Clapp, Edward P. et Edwards, Laura A. : « Editors Introduction: Expanding Our Vision for the Arts in Education », *Harvard Educational Review*, n° du printemps 2013, <http://hepg.org/her/abstract/1216>.

- Clifford, Charles *et al.* (éd.) : *Lihlo la tsa setso. A Gauteng Directory of Arts Groups & Debates on Cultural Life*, Johannesburg, 2000.
- Costa, Alda : « Revisiting the years when Pancho Guedes lived in Mozambique: The arts and the artists », septembre 2010, http://www.buala.org/en/to-read/revisiting-the-years-when-pancho-guedes-lived-in-mozambique-the-arts-and-the-artists#_ftn1.
- Despres, Altaïr : « Des migrations exceptionnelles ? Les "voyages" des danseurs contemporains africains », *Genèses*, 2011/1, n° 82, p. 120-139.
- Dils, Ann : « Why dance literacy? », juillet 2004, <http://ausdance.org.au/articles/details/why-dance-literacy>.
- École des Sables : *Presentation*, Toubab Dialaw, s. d., http://www.jantbi.org/IMG/pdf/PRESENTATION_JANT_BI_En.pdf.
- Elgar, Rhoda : *Creativity, Community and Selfhood: Psychosocial Intervention and Making Art in Cape Town*, thèse de doctorat non publiée, Londres, 2005.
- Enwezor, Okwui (éd.) : « Introduction », dans Okwui Enwezor (éd.), *The Short Century. Independence and Liberation Movements in Africa 1945–1994*, Berlin/Munich, 2001, p. 10-16.
- Fleetwood, John : « Market Photo Workshop: Strategies towards Photography Training », *Camera Austria*, n° 100, 2007, p. 136-137.
- Flolu, James : « An ethnic approach to music making as a strategy for teaching African music: the need for systematic research », dans Anri Herbst (éd.), *Emerging solutions for musical arts education in Africa*, Le Cap, 2005, p. 108-113.
- Franks, Peter E. et Vink, Allison C. : *Between ideals and reality: A Research investigation on the Kathelong Art Centre*, Pretoria, 1990.
- Friedman, Sharon : « Navigating the byways of polyculturalism – whose dance are we teaching in South African schools ? », *Research in Dance Education*, vol. 10, n° 2, juin 2009, p. 131-144.
- Fuchs, Max : « Der UNESCO-Leitfaden zur kulturellen Bildung. Annäherungen und Überlegungen », dans Deutsche UNESCO Kommission et Dieter Offenhäusser (éd.), *Kulturelle Bildung für alle. Von Lissabon 2006 nach Seoul 2010*, Bonn, 2008, p. 10-13.
- Goldblatt, David : « Letter of Thanks », *Camera Austria*, n° 100, 2007, p. 12-14.
- Groupe d'auteurs du rapport sur l'éducation (éd.) : 4. *Bildungsbericht Deutschland*, Bielefeld, 2012.
- Hagg, Gerard : « The state and community arts centres in a society in transformation: The South African Case », *International Journal of Cultural Studies*, vol. 13, n° 2, 2010, p. 163-184.
- Hardy, Stacy : « Islands of beauty », dans Lien Heidenreich-Seleme et Sean O'Toole (éd.), *Über(W)unden. Art in Troubled Times*, Johannesburg, 2012, p. 56-69.
- Herbst, Anri (éd.), *Emerging solutions for musical arts education in Africa*, Le Cap, 2005.
- Herbst, Anri : « Musical arts education in Africa: a philosophical discourse », dans Anri Herbst (éd.), *Emerging solutions for musical arts education in Africa*, Le Cap, 2005, p. 11-23.
- Hobbs, Philippa et Rankin, Elizabeth : *Printmaking in a transforming South Africa*, Le Cap/Johannesbourg, 1997.
- Hobbs, Philippa et Rankin, Elizabeth : *Rorke's Drift. Empowering Prints. Twenty Years of Printmaking in South Africa*, Le Cap, 2003.
- Institute for Art Education (éd.) : *Zeit für Vermittlung*, publication en ligne, Zurich, 2013, <http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/v1/?m=10&m2=8&lang=d>, version française: Le temps de la médiation, <http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/v1/?m=0&m2=1&lang=f>.

- Irbouh, Hamid : *Art in the Service of Colonialism. French Art Education in Morocco, 1912–1956*, New York, 2005.
- Kangai, Phibion et Mupondi, Joseph George : « Africa Digests the West: A Review of Modernism and the Influence of Patrons-Cum Brokers on the Style and Form of Southern Eastern and Central African Art », *Academic Research International, Part I: Social Sciences and Humanities*, vol. 4, n° 1, janvier 2013, p. 193-200.
- Katana, Mmbabi : *African Music for Schools*, Kampala, 2002.
- Keleketla! (éd.) : *56 Years to the Treason Trial: Intergenerational Dialogue as a Method for Learning*, Johannesburg, 2012.
- Kellner, Clive et Albio-Gonzaléz, Sergio (éd.) : *Thami Mnyele + Medu Art Ensemble Retrospective*, catalogue de l'exposition, Johannesburg, 2010.
- Koloane, David : « The Polly Street Art Scene », dans Anitra Nettleton et David Hammond-Tocke (éd.), *African Art in Southern Africa. From Tradition to Township*, Johannesburg, 1989, p. 211-229.
- Kouoh, Koyo (éd.) : *Condition Report. Symposium on Building Art Institutions in Africa*, Stuttgart, 2013.
- Lochner, Eben : « The Community Arts Project (CAP): The Role of the Arts in Building Community and Artistic Development », s. d., http://www.asai.co.za/jdownloads/Peoples%20Culture/Capepressclips/v__eben_lochner_asj_publication_final.pdf.
- Lochner, Eben : *The Democratisation of Art: CAP as an Alternative Art Space in South Africa*, thèse de doctorat, Grahamstown, 2011.
- Mans, Minette (éd.) : *Centering on African Practice in Musical Arts Education*, Le Cap, 2006.
- Mans, Minette (éd.) : *Living in Worlds of Music. A View of Education and Values*, Londres/New York, 2009.
- Market Photo Workshop (éd.) : *The Makweteng Heritage Project*, Johannesburg, 2012.
- Martins, Dikobe : « The Necessity of Art for National Liberation », conférence tenue dans le cadre du festival *Culture and Resistance Festival*, 1982, www.sahistory.org.za/thamsanqa-culture-weapon-struggle.
- Masoga, Mogomme : « Establishing dialogue: thoughts on music education in Africa », dans Anri Herbst (éd.), *Emerging solutions for musical arts education in Africa*, Le Cap, 2005, p. 1-10.
- McEwen, Frank : *The African Workshop School*, Rhodésie, 1967.
- McLaren, Robert et Chifyunise, Stephen : « Research capacities in arts education and their practical applications in the southern African sub-region », document présenté à la 2^e Conférence mondiale sur l'Éducation artistique, Séoul, 2010, <http://www.unesco.org/culture/en/artseducation/pdf/writtencontribution307robertmclarenfullpaper.pdf>.
- Medu Art Ensemble : *Newsletter*, vol. 3, n° 4, 1981, p. 7-16.
- Medu Art Ensemble : *Newsletter*, vol. 4, n° 1, 1982, p. 23-30.
- Medu Publications & Research Unit : « Opening the Doors of Culture », *Medu Art Ensemble Newsletter*, vol. 4, n° 1, 1982, p. 10-15.
- Miles, Elza : *Polly Street: the story of an art center*, Johannesburg, 2004.
- Milligan, Lizzi : « Postcolonialism and me: A review of key concepts in postcolonial theory and their relevance to my research in the field of International and Comparative Education », *Icemagazine*, 2011, <http://www.icemag.org/2/post/2012/01/postcolonialism-and-me-a-review-of-the-key-concepts-in-postcolonial-theory-and-their-relevance-to-my-research-in-the-field-of-international-and-comparative-education.html>.
- Mnguni, Mbukeni Herbert : *Education as a Social Institution and Ideological Process. From the Négritude Education in Sénégal to Bantu Education in South Africa*, Münster/New York, 1998.

- Mörsch, Carmen : « Watch this Space! Position beziehen in der Kulturvermittlung », texte de base pour le colloque *Theater – Vermittlung – Schule*, Zurich, septembre 2010, <http://www.theaterschweiz.ch/fileadmin/sbv/SBV/Basistext.pdf>.
- Mörsch, Carmen : « Die Kunst des Involvierens », Dossier « *Kulturelle Bildung* », édité par la Centrale fédérale pour l'Éducation politique 2011, <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/60372/die-kunst-des-involvierens?p=all>.
- Oguntona, Toyin : *The Oshogbo workshop: a case study of non-formal art education in Nigeria*, thèse de doctorat sur microfilm, Ann Arbor, 1981.
- Okeke-Agulu, Chika : « The Quest for Nigerian Art: Or a Story of art from Zaria to Nsukka », dans Olu Oguibe et Okwui Enwezor (éd.), *Reading the Contemporary. African Art from Theory to the Marketplace*, Londres, 1999, p. 144-165.
- Okeke-Agulu, Chika : « Rethinking Mbari Mbayo: Oshogbo Workshops in the 1960s, Nigeria », dans Sidney Littlefield Kasfir et Till Förster (éd.), *African Art and Agency in the Workshop*, Bloomington, 2013, p. 154-179.
- Paoletti, Giulia : « Cultural and Artistic Actors in Douala », dans Lucia Babina et al. (éd.), *Douala in translation: a view of the city and its creative transformative potentials*, Rotterdam, 2007, p. 243-247.
- Peffer John : *Art and the End of Apartheid*, Minneapolis, 2009.
- Radebe Jabu : *Our Struggle Since June 16, 1976. An Easy English Reader*, Johannesburg, 1990.
- Rankin, Elizabeth : « Mediated memories: arts production at the !Xu and Khqe cultural project, Schmidtsdrift », *Proceedings of the 13th Annual Conference of South African Association of Art Historians*, Stellenbosch, 1991.
- Robbroeck, Lize van : *Community Arts in South Africa: Ideology and Practice History of Art*, mémoire de MA, université de Witwatersrand, 1992.
- Rollhäuser, Lorenz : « Ortserkundungen », dans *Festival Theaterformen* (éd.), *Presence of the Colonial Past. Afrika auf Europas Bühnen. Ein Reader zum Themenschwerpunkt des Festival Theaterformen*, Brunswick, 2010, p. 36-41, <https://www.theaterformen.de/pdf/PCP-OnlinePub-deutsch.pdf>, version anglaise : « Studios Kabako », <https://www.theaterformen.de/pdf/PCP-OnlinePub-englisch.pdf>.
- Roth, Daniela : « Condition Report », février 2012, http://universes-in-universe.org/eng/nafas/articles/2012/condition_report.
- Sack, Steven : « The New Generation », s. d., <http://www.sahistory.org.za/archive/new-generation>.
- Serote, Wally : « Politics of Culture: Southern Africa », *The Medu Art Ensemble Newsletter*, vol. 5, n° 2, 1983, p. 26-34.
- Steers, John : « InSEA: A Brief History and a Vision of its Future Role », *Journal of Art & Design Education*, vol. 20, n° 2, 2001, p. 215-229.
- Steinberg, Carola : *Hostel life: stories by ELP learners*, Johannesburg, 1990.
- Sternfeld, Nora : « Unglamorous Tasks: What Can Education Learn from its Political Traditions? », dans *e-flux journal*, n° 14, mars 2010, <http://www.e-flux.com/journal/unglamorous-tasks-what-can-education-learn-from-its-political-traditions/>.
- Steyerl, Hito : « Ästhetik des Widerstands? Künstlerische Forschung als Disziplin und Konflikt », 2010, <http://eipcp.net/transversal/0311/steyerl/de>, version anglaise : « Aesthetics of Resistance? Artistic Research as Discipline and Conflict », <http://eipcp.net/transversal/0311/steyerl/en>.

Ugiomoh, Frank A. O. : « The Crises of Modernity. Art and the Definition of Cultures in Africa », *Third Text*, vol. 3, n° 21, 2007, p. 297-305.

Van Reybrouck, David : « Mein einzig wahres Land ist mein Körper », dans Festival Theaterformen (éd.), *Presence of the Colonial Past. Afrika auf Europas Bühnen. Ein Reader zum Themenschwerpunkt des Festival Theaterformen*, Brunswick, 2010, p. 33-35, <https://www.theaterformen.de/pdf/PCP-OnlinePub-deutsch.pdf>, version anglaise : « My Only True Country Is My Body », <https://www.theaterformen.de/pdf/PCP-Online-Pub-englisch.pdf>

Wa Thiong'o, Ngũgĩ : « Education for a National Culture Part 1 & 2 », *Medu Art Ensemble Newsletter*, vol. 3, n° 4, 1981, p. 7-16, vol. 4, n° 1, 1982, p. 23-30.

Witte, Rolf : « The 2nd UNESCO World Conference on Arts Education: A shift from arts education to arts and cultural education? », s. d., <http://www.cultureactioneurope.org/lang-en/component/content/article/41-general/601-a-shift-from-arts-education-to-arts-and-cultural-education>.

Wylie, Diana : *Art + Revolution. The Life and Death of Thami Mnyele, South African Artist*, Charlottesville, 2008.

Culture / Politique / Industries créatives

Alexander, Neville : « Globalisierung und die ungleiche Verteilung von Ressourcen am Beispiel Afrikas », contribution à la 3^e conférence publique de l'IPPNW *Kultur des Friedens*, Berlin, 2008, http://www.kultur-des-friedens.de/commonFiles/pdfs/Verein/KDF/Alexander_bearbeitet.pdf.

Alexander, Neville : « Culture and development: a view from Africa in 2011 », http://www.eunic-online.eu/sites/eunic-online.eu/files/cluster_docs/Neville+Alexander+paper+-+Culture+and+Development+Africa+2011.pdf.

Andrieu, Sarah : « Le métier d'entrepreneur culturel au Burkina Faso. Itinéraire et conditions de réussite d'un professionnel du spectacle vivant », *Bulletin de l'APAD*, n° 29-30, 2010, p. 55-69.

Anonyme : « Definition of Concepts », *Gauteng Province Arts Education Policy Discussion Document*, (document non publié), Johannesburg, 1995, p. 3-4.

Arterial Network (éd.) : *Research into the Impact of the Arts & Creative Industries on Africa's Economy*, Johannesburg, 2009.

Arterial Network (éd.) : *Contemporary Arts and Culture Discourse: African Perspectives*, Le Cap, 2010.

Arterial Network (éd.) : *Adapting the Wheel: Cultural Policies for Africa*, Le Cap, 2011.

Arts Education Practices & Policies – An African research and policy-formulation project : « Initial Findings », document de recherche interne non publié, mis en forme par Xolelwa Kashe-Katiya, Le Cap, mars 2012.

Benga, Ndiouga : « Mise en scène de la culture et espace public au Sénégal », *Afrique et Développement*, vol. 35, n° 4, 2010, p. 237-260.

Bond, Patrick : *Fanon's Warning. New Partnership for Africa's Development*, Trenton, NJ, 2005.

Caballero, Lourdes Magarita : « Ethiopia's Civil Society and the Current Media Environment », s. d., <http://www.communicationforsocialchange.org/mazi-articles.php?id=392>.

- Center for International Human Rights, Northwestern University School of Law (éd.) : *Sounding the Horn: Ethiopia's Civil Society Law Threatens Human Right Defenders*, Illinois, 2009, <http://www.law.northwestern.edu/legalclinic/humanrights/documents/EthiopiaCSO-Paper-Nov2009.pdf>.
- Chossudovsky, Michel** : *The Globalization of Poverty and the New World Order*, Québec, 2003.
- Commission pour la culture et l'éducation du Parlement européen (éd.)** : *Promouvoir l'investissement privé dans la culture*, Bruxelles, 2011, [www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460057/IPOL-CULT_ET\(2011\)460057_FR.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460057/IPOL-CULT_ET(2011)460057_FR.pdf).
- Coulibaly, Remi** : « Enseignement artistique : Les Clés de L'Adéquation Formation/Marché », 19/09/2011, <http://www.fratmat.info/accueil/culture/11093-enseignement-artistique-les-cles-de-ladequation-formation-marche.html>.
- Diop, Cheikh Anta** : *Towards the African Renaissance: Essays in Culture and Development, 1946–1960*, Londres, 1996.
- Gad, Daniel** : « “Kultur und Entwicklung”: Kulturpolitisches Handeln in der Entwicklungspolitik. Entwicklungszusammenarbeit als Interventionsfeld von Kulturpolitik », janvier 2010, http://www.bkj.de/fileadmin/user_upload/documents/weitere_themen/kultur_und_entwicklung_gad_2011_01.pdf.
- Gau, Sönke et Schlieben, Katharina** : « Zwischen den Stühlen – oder über die Notwendigkeit, über neue Ansätze von Kulturförderung nachzudenken (ein nicht geforderter Abschlussbericht) », *Europäisches Institut für progressive Kulturpolitik*, 10/2008, <http://eipcp.net/policies/gau-schlieben/de>, version anglaise : « Caught Between Two Stools%or On the Necessity of Considering New Approaches to Funding Culture (an unasked-[0]for final report) », <http://eipcp.net/policies/gau-schlieben/en>.
- Joffe, Avril et Newton, Monica** : *The Creative Industries in South Africa. Sector Studies Research Project*, Commissioned by the Department of Labour, s. l., 2007.
- Makgoba, Malegapuru William (éd.)** : *African Renaissance: The New Struggle*, Sandton/Le Cap, 1999.
- Mamdani, Mahmood** : « There Can Be No African Renaissance Without an African-Focused Intelligentsia », dans Malegapuru William Makgoba (éd.), *African Renaissance: The New Struggle*, Sandton/Le Cap, 1999, p. 125-134.
- Mbembe, Achille** : « Kultur neu denken: Kunst, Markt und Entwicklung in Afrika », *Reportagen, Bilder*, Gespräche, 2/2010, p. 9-13, ainsi que sous l'URL <http://www.goethe.de/ins/za/joh/kul/sup/kue/kue3/de6614512.htm>, version anglaise : « Arts, Markets and Development in Our Times », <http://www.goethe.de/ges/prj/ken/pup/en9369734.htm>.
- Nabudere, Dani W.** : « NEPAD: Historical Background and its Prospects », Paper prepared for presentation at the *African Forum for Envisioning Africa*, Nairobi, avril 2002, a7lashare.com/attach/48e12e742f.pdf.
- Oguibe, Olu** : *The Culture Game*, Minneapolis, 2004.
- Orischnig, Tobias** : *The New Partnership for Africa's Development und Regionale Öffentliche Güter*, Innsbruck, 2004, http://www.ifir.at/pdf/arbeiten/Diplomarbeit_Orischnig.pdf.
- Ozgun, Aras** : « Creative Industries: Neo-Liberalism as Mass Deception », dans Marc Léger (éd.), *Culture and Contestation in the New Century*, Bristol/Chicago, 2011, p. 106-123.
- Poncelet, Marc** : *Une utopie post-tiers-mondiste. La dimension culturelle du développement*, Paris, 1994.
- Raji-Oyelade, Aderemi** : « NEPAD's Dream of Africa: Writing in the Gap, or Questing the Forgotten Component », dans Michael Oladejo Afolayan (éd.), *Multiculturalism in the Age of the*

- Mosaic: Essays in Honor of Rudolph G. Wilson*, New York, 2002, p. 21-27.
- Ruckteschell-Katte, Katharina von : « Goethe-Institute in Subsahara-Afrika », *Reportagen, Bilder, Gespräche*, 02/2011, p. 79, http://www.goethe.de/uun/pro/gim/gi_02-11_web.pdf.
- Senghaas, Dieter : *Weltordnung in einer zerklüfteten Welt*, Berlin, 2012.
- Touré, Amadou Chab : « L'argent de la culture au Mali », *Africultures*, n° 69, 2007, p. 209-213.
- VANSA (*Visual Arts Network South Africa*) : « Submission to the Department of Arts and Culture on the HSRC Assessment of the Visual Arts Sector », novembre 2012, <http://www.vansa.co.za/voice/art-voice/vansa-submission-to-the-department-of-arts-and-culture-on-the-hsrc-report-and-proposed-visual-arts-task-team>.
- VANSA (*Visual Arts Network South Africa*) : « The State of Arts Funding in Public Discussion », avril 2013, <http://www.vansa.co.za/voice/art-voice/the-state-of-arts-funding-public-discussion>.
- Weigelt, Frank-André : *Cultural Property and Cultural Heritage: Eine vergleichend ethnologische Analyse internationaler UNESCO-Konzeptionen*, Sarrebruck, 2008.
- Wetzel, Enzo : « Geleitwort », dans Institut für Kulturpolitik der Stiftung Universität Hildesheim (éd.), *Kultur und Entwicklung – Ein neuer Akzent in der Vermittlungsarbeit am Goethe-Institut. Pilotprojekt zur kulturpolitischen Forschung im Handlungsfeld 'Kultur und Entwicklung' – Zwischenbericht September 2010*, Hildesheim, 2010, http://www.uni-hildesheim.de/media/fb2/kulturpolitik/basis/Kultur_und__Entwicklung_Pilotprojekt_2010__pdf.pdf, p. 2-5.
- Winter, Tim : *Post-Conflict Heritage, Postcolonial Tourism*, New York, 2007.
- Achebe, Chinua : *An Image of Africa*, Londres, 1975.
- Ashcroft, Bill, Griffith, Gareth et Tiffin, Hellen (éd.) : *The Postcolonial Studies Reader*, Londres/New York, 1994.
- Ashcroft, Bill, Griffith, Gareth et Tiffin, Hellen (éd.) : *Post-Colonial Studies. The Key Concepts*, Londres/New York, 2000.
- Bhabha, Homi : *The Location of Culture*, Londres/New York, 1994.
- Castro, Varela Maria do Mar et Dhawan, Nikita : *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*, Bielefeld, 2005.
- Collins, Patricia Hill : *Black Feminist Thought. Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*, Londres/New York, 1991.
- Fanon, Frantz : *Peau noire, masques blancs*, Paris, 1965.
- Fanon, Frantz : *Les Damnés de la terre*, Paris, 1968.
- Gilroy, Paul : *The Black Atlantic. Modernity and Double Consciousness*, Cambridge, 1993.
- Glissant, Édouard : *Le Discours antillais*, Paris, 1981.
- Glissant, Édouard : *Poétique de la relation (poétique III)*, Paris, 1990.
- Glissant, Édouard : *Le Discours antillais*, Paris, 1997 (texte de sa thèse remanié).
- Ha, Kien Nghi : « Postkolonialismus / Postkoloniale Kritik », dans Susan Arndt et Nadja Ofuatey-Alazard (éd.), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache*, Münster, 2011, p. 177-184.
- Jacobs, Ingrid et Weicker, Anna : « Afrika », dans Susan Arndt et Nadja Ofuatey-Alazard (éd.), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache*, Münster, 2011, p. 200-214.
- Mbembe, Achille : *On the Postcolony*, Los Angeles/Londres, 2001.
- Mudimbe, Valentin Y. : *The Invention of Africa. Gnosis, Philosophy, and the Order of Knowledge*, Bloomington, 1988.

Nollywood

- Muholi, Zanele : *Mapping Our Histories: A Visual History of Black Lesbians in Post-Apartheid South Africa*, s. l., s. d., http://www.zanelemuholi.com/ZM%20moh_final_230609.pdf.
- Oyewùmí, Oyèrónké (éd.) : *The Invention of Women. Making an African Sense of Western Gender Discourses*, Minneapolis, 1997.
- Oyewùmí, Oyèrónké (éd.) : *African Women & Feminism. Reflecting on the Politics Of Sisterhood*, Trenton/Asmara, 2003.
- Oyewùmí, Oyèrónké (éd.) : *African Gender Studies: A Reader*, New York, 2005.
- Oyewùmí, Oyèrónké (éd.) : *Gender Epistemologies in Africa: The Gendering of African Traditions, Spaces, Social Institutions, and Identities*, New York, 2011.
- Pratt, Mary Louise : *Imperial Eyes. Travel and Transculturation*, Londres, 1992.
- Said, Edward : *Orientalism*, New York, 1978.
- Spivak, Gayatri Chakravorty : « Can the Subaltern Speak? », dans Cary Nelson et Lawrence Grossberg (éd.), *Marxism and the Interpretation of Culture*, Londres, 1988, p. 28-37.
- Spivak, Gayatri Chakravorty : *A Critique of Postcolonial Reason: Toward a History of a Vanishing Present*, Boston, 1999.
- Young, Robert C. : *Postcolonialism. A Historical Introduction*, Oxford, 2001.
- Adedun, Emmanuel Adedayo : « The Sociolinguistics of a Nollywood Movie », *Journal of Global Analysis*, vol. 1, n° 2, 2010, p. 113-138.
- Adejunmobi, Moradewun A. : « Nigerian Video Film As Minor Transnational Practice », *Postcolonial Text*, vol. 3, n° 2, 2007, <http://postcolonial.org/index.php/pct/article/view/548/405>.
- Adosekan, Akin : « Anticipating Nollywood: Lagos circa 1996 », *Social Dynamics*, vol. 37, n° 1, 2011, p. 96-110.
- Haynes, Jonathan : « Political Critique in Nigerian Video Films », *African Affairs*, vol. 105, n° 421, 2006, p. 511-533.
- Haynes, Jonathan : « A Literature Review: Nigerian and Ghanaian Videos », *Journal of African Studies*, vol. 22, n° 1, 2010, p. 105-120.
- Larkin, Brian : « Degraded Images, Distorted Sounds: Nigerian Video and the Infrastructure of Piracy », *Public Culture*, vol. 16, n° 2, 2004, p. 289-314.
- Lobato, Ramon : « Creative Industries and Informal Economies: Lessons from Nollywood », *International Journal of Cultural Studies*, vol. 13, n° 4, 2010, p. 337-354.
- Mahir, Saul et Austen, Ralph (éd.) : *Viewing African Cinema in the Twenty-First Century. Art Films and the Nollywood Video Revolution*, Athens (Ohio), 2010.
- Obiaya, Ikechukwu : « A Break with the Past: The Nigerian Video-film Industry in the Context of Colonial Filmmaking », *Film History: An International Journal*, vol. 23, n° 2, 2011, p. 129-146.
- Ofeimun, Odia : « In Defence of the Films We Have Made », *West Africa Review*, n° 5, 2004, <http://www.africaknowledgeproject.org/index.php/war/article/view/307>.
- Olayiwola, Abiodun : « Nollywood at the Borders of History: Yoruba Travelling Theatre and Video Film Development in Nigeria », *The Journal of Pan African Studies*, vol. 4, n° 5, 2011, p. 183-195.

Prabhala, Achal : « Nollywood: How it Works – A Conversation with Charles Igwe », dans Gaëlle Krikorian et Amy Kapczynski (éd.), *Access to Knowledge in the Age of Intellectual Property*, New York, 2010, p. 595-603.

Sociologie / Travail / Savoir

Bogner, Alexander et Menz, Wolfgang : « Das theoriegenerierende Experteninterview », dans Alexander Bogner et Wolfgang Menz (éd.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*, Wiesbaden, 2005, p. 33-70.

Bourdieu, Pierre : *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris, 1972.

Bourdieu, Pierre : *Questions de sociologie*, Paris, 1984.

Brannan, Tessa et al. : « Assessing Best Practice as a Means of Innovation », *Local Government Studies*, vol. 34, n° 1, 2008, p. 23-38.

Foucault, Michel : *L'Ordre du discours*, Paris, 1971.

Giesecke, Hermann : *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*, Weinheim, 2010.

Kaufmann, Therese : « Materialität des Wissens », *Europäisches Institut für progressive Kulturpolitik*, février 2012, <http://eipcp.net/transversal/0112/kaufmann/de>.

Krais, Beate et Gebauer, Gunter : *Habitus*, Bielefeld, 2002.

Massey, Doreen : « Keine Entlastung für das Lokale », dans Helmuth Berking (éd.), *Die Macht des Lokalen in einer Welt ohne Grenzen*, Francfort-sur-le-Main, 2006, p. 25-31.

Osten, Marion von : « Kulturelle Arbeit im Post-Fordismus », *trend online zeitung*, 12/2001, <http://www.trend.infopartisan.net/trd1201/t321201.html>.

Penz, Otto : « Immaterielle Arbeit und Chancengleichheit », article pour le congrès *Momentum 11: Gleichheit*, Hallstatt, octobre 2011, p. 3, http://momentum-kongress.org/cms/uploads/documents/Penz_2011_Paper11_10_2011_2545.pdf.

Weeks, Kathi : « In der Arbeit gegen die Arbeit LEBEN: Affektive Arbeit, feministische Kritik und postfordistische Politik », *grundrisse. zeitschrift für linke theorie & debatte*, mars 2011, http://www.grundrisse.net/grundrisse/37/In_der_Arbeit_gegen_die_Arbeit.htm, version anglaise : « Life Within and Against Work: Affective Labor, Feminist Critique, and Post-Fordist Politics », <http://www.ephemerajournal.org/sites/default/files/7-1weeks.pdf>.

Contact Zones Nairobi

Contact Zones NRB rend hommage aux développements qui ont influencé les débats artistiques et intellectuels internationaux au cours des dernières décennies. La dichotomie du centre et de la périphérie a été abolie. La scène artistique internationale s'est largement décentralisée. Le débat intellectuel s'est internationalisé. Une nouvelle contemporanéité s'est installée entre les différents centres d'une constellation post-coloniale. Ce sont ces perspectives et les interventions des fameuses anciennes périphéries qui sont actuellement le plus intrigantes. L'un de ces centres est Nairobi, la métropole vibrante de l'Afrique de l'Est, une région qui a toujours été une zone de contact, faisant le tampon entre l'Afrique du Nord et l'Afrique du Sud, reliant l'Afrique, le Monde arabe et l'Asie par l'océan Indien et faisant la connexion entre les centres du Nord de l'Atlantique et de l'hémisphère Sud.

Cependant, un processus complexe persiste pour la renégociation des anciennes règles de l'hégémonie. La mobilité, la présence et la représentation continuent d'être des défis pour les artistes et les intellectuels de l'hémisphère Sud. Des modèles d'exclusion, des modes de réception aveuglés par l'exotisme, les interprétations primitives, les projets paternalistes et les paradigmes à sensation sont toujours présents. Dans ce processus de négociations perpétuelles, un aspect est devenu primordial : la connaissance et la prise de conscience de ce qui se passe à l'heure actuelle dans cette multitude de centres de créativité et de réflexion. Les zones de contact – pour un public international et même souvent local – sont inexistantes.

Ces collections tentent de créer une zone de contact utilisant l'écrit comme intermédiaire. Émergeant de la perspective spécifique de Nairobi, les collections sont largement dédiées aux protagonistes des scènes artistiques, intellectuelles et activistes de l'Afrique de l'Est. Contact Zones NRB publie exclusivement des ouvrages qui ne sont pas retenus par les éditeurs locaux ou internationaux. La composition varie, allant de projets d'art et de pratique culturelle à la production de connaissances et aux interventions politiques.

CONTACT ZONES NRB TEXT
est une collection publiée à Nairobi
par le Goethe-Institut Kenya et
Native Intelligence Kenya.
info@contact-zones-nrb.com
www.contact-zones-nrb.com

La collection est suivie par
Nina Wichmann et Tom Odhiambo.
Coordination du projet :
Franziska Lukas
Conception et mise en page :
Estúdio Chocolate, Angola

CREATING SPACES
Éditeur : Goethe-Institut d'Afrique
du Sud, Katharina von Ruckteschell-
Katte, Henrike Grohs
Institution de recherche mandatée :
Institute for Art Education (IAE) /
Haute École des arts de Zurich

Auteure : Nicola Lauré al-Samarai
Contributeurs : Fouad Asfour
et Judith Reker
Auteurs invités : Rangoato Hlasane
et Malose Malahlela
Supervision (IAE) : Carmen Mörsch
© Élise Fitte-Duval (p. 112-119),
Mulugeta Gebrekidan (p. 120-123),
Lungelo Mbulwana (p. 108),
Madoda Mkhobeni (p. 109),
Motshwari Mofokeng (p. 111),
Rodell Warner (p. 110)
Iconographie : visual affairs
Traduction : Tradukas GbR ;
p. 320-321, biographies des auteurs,
sur la jaquette : Alliance française
de Nairobi
Relecture : Katia de Azevedo
Impression : Dr. Cantz'sche Druckerei,
Allemagne
Merci à : Iris Buchholz Chocolate,
Nicola Morris (Tradukas),
Lien Heidenreich-Seleme,
Princess Mhlongo

© 2014 les auteurs

ISBN 978 – 9966 – 071 – 00 – 2

ÉDITEURS
Goethe-Institut Kenya
P.O. Box 49468 – 00100 Nairobi
www.goethe.de/nairobi

Native Intelligence
P.O. Box 23195
00100 GPO Nairobi

DISTRIBUTION
Jomo Kenyatta Foundation
(Afrique de l'Est)
David Krut Publishers
(Afrique du Sud)
Walther Koenig Books Ltd
(Europe / en ligne)

Tous droits réservés. Aucune partie
de ce livre ne pourra être reproduite
ni diffusée sous aucune forme
ni par aucun moyen électronique ou
mécanique, y compris la photocopie,
l'enregistrement ou tout autre
système de stockage ou d'extraction
d'information, sans l'autorisation
écrite préalable de l'éditeur.



Inative
Intelligence

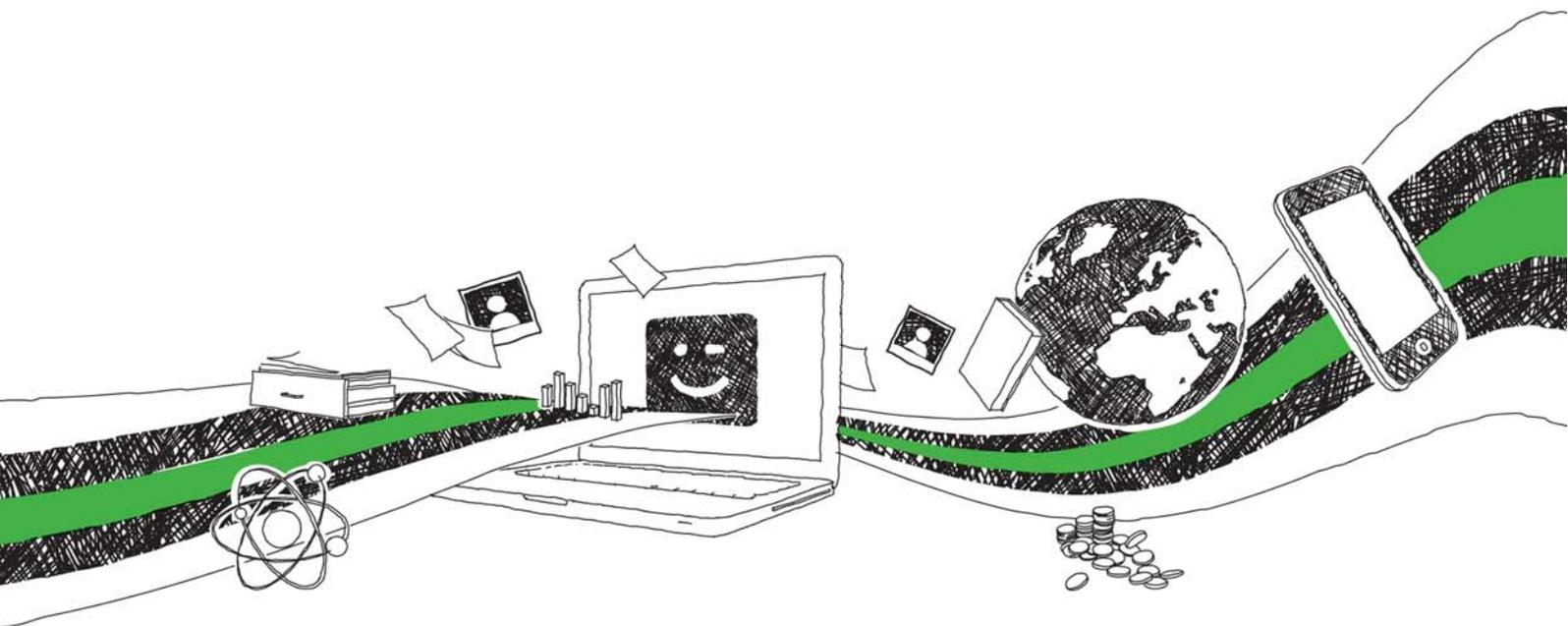


hdk
Zürich University of the Arts
Institute for Art Education

Les domaines de l'éducation à l'art et de la formation artistique professionnelle informels en Afrique mènent une existence difficile. Bien qu'englobant l'interface essentielle de l'éducation/de l'art/de la culture, les approches et projets rencontrent souvent des difficultés à répondre aux cadres de financement courants. Cependant, les acteurs africains ont été autonomes longtemps, contournant et façonnant l'espace interstitiel de l'informalité avec leurs idées, concepts et pratiques. Quelle forme concrète leur travail prend-il ? À quelles conditions essentielles est-il soumis ? Quels effets formateurs sont attribuables aux politiques culturelles et de financement actuelles ? Ces questions et bien d'autres seront étudiées avec des références spécifiques à cinq acteurs œuvrant en Afrique du Sud, au Sénégal, en République démocratique du Congo et en Éthiopie.

CONTACT ZONES NRB TEXT est une collection du Goethe-Institut Kenya et Native Intelligence Kenya. Ce volume est publié en collaboration avec le Goethe-Institut d'Afrique du Sud et la Haute École des arts de Zurich – IAE Institute for Art Education.

SUR GRIN VOS CONNAISSANCES SE FONT PAYER



- Nous publions vos devoirs et votre thèse de bachelor et master
- Votre propre eBook et livre – dans tous les magasins principaux du monde
- Gagnez sur chaque vente

Téléchargez maintenant sur www.GRIN.com
et publiez gratuitement

