

S'éduquer ensemble, par l'intermédiaire du monde Teaching Each Other, Mediated by the World

Jérôme Dupeyrat

Numéro 98, hiver 2020

Savoir
Knowledge

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/92559ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les éditions Esse

ISSN

0831-859X (imprimé)
1929-3577 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Dupeyrat, J. (2020). S'éduquer ensemble, par l'intermédiaire du monde /
Teaching Each Other, Mediated by the World. *esse arts + opinions*, (98), 22–31.

S'éduquer

L'art récent offre de nombreux exemples d'artistes ayant adopté des pratiques inspirées de la pédagogie, de l'enseignement ou de la recherche, menant des enquêtes, produisant des conférences-performances, transposant leur activité artistique dans des situations ou des dispositifs pédagogiques, etc. Alors que dans les représentations sociales, tout comme dans la pratique, l'enseignement et la pédagogie sont souvent associés à l'image d'une personne qui, face à un groupe, transmet son savoir de façon plus ou moins verticale à des élèves qui participent de façon plus ou moins (in)active à leurs apprentissages, nombre d'artistes déjouent cette posture. Plusieurs ont su la tourner en dérision (Éric Duyckaerts¹, par exemple), mais on s'intéressera surtout ici à ceux et celles qui font de l'enseignement et de l'apprentissage en tant que pratiques artistiques deux démarches poreuses, voire réciproques, qui s'élaborent en groupes ou en communautés.

ensemble,

par

l'intermédiaire

Jérôme Dupeyrat





READING SEMINARS

Depuis le milieu des années 1990, une activité récurrente de l'artiste Rainer Ganahl consiste à organiser des séminaires de lecture (*reading seminars*) dans le cadre d'une démarche largement caractérisée par la relation au savoir, à son acquisition et à sa circulation.

Tenus dans des musées, des galeries, des lieux d'enseignement ou simplement chez des amis, ces séminaires, d'une durée variable, rassemblent des protagonistes de différents horizons (proches, membres de la communauté universitaire, artistique ou militante, etc.) autour d'un livre ou d'une sélection d'ouvrages portant le plus souvent sur la démocratie, le marxisme, ainsi que la construction du savoir et ses politiques. Les participantes et les participants, à qui l'on ne suppose aucune connaissance préalable, découvrent les textes de façon simultanée, en les lisant intégralement et en les commentant au fur et à mesure sous une forme discursive et dialogique. Au fil des années, les écrits d'Elias Canetti, de Friedrich Engels, de Frantz Fanon, d'Antonio Gramsci, d'Alfred Jarry, de Rosa Luxemburg ou encore de Karl Marx ont ainsi été étudiés au cours de ces rencontres où l'égalité des intelligences et la communauté des ignorances sont érigées en principe pédagogique fondamental.

Plus qu'une compréhension érudite, ce qui intéresse l'artiste est le travail d'appropriation à travers les discussions que provoque la lecture. Ce qui est alors compris ou discuté apparaît

comme une grille ou un baromètre pour appréhender le contexte présent, la lecture devenant une activité qui renseigne tout autant sur la pensée du lectorat que sur celle exprimée dans les textes à l'étude.

Comme le souligne l'artiste, cette approche « pourrait être facilement identifiée et classée selon les paramètres habituels de la production de connaissances et d'un activisme » qu'il qualifie de « discret »². En effet, de prime abord, les *reading seminars* ne diffèrent pas fondamentalement d'une séance de travaux dirigés ou de séminaire dans l'enseignement supérieur, ou encore des cercles de lecture parfois mis en place dans les milieux militants. Ces deux dimensions – la production de connaissances et l'activisme – sont assurément présentes dans les *reading seminars*. D'ailleurs, Ganahl ne qualifie pas son approche de la lecture comme étant artistique en soi, privilégiant les termes « non académique, non institutionnelle, non disciplinaire, dilettante, voire à la noix »³. Plus que les séminaires à proprement parler, c'est leur documentation qui fait œuvre.

Rainer Ganahl

(à gauche et en haut, à gauche | left and above left) *Reading Seminars, Lire Alfred Jarry* | *Reading Alfred Jarry*, Les Laboratoires d'Aubervilliers, Paris, 2007-2008; (en haut, à droite | above right) *Reading Seminars, Reading Friedrich Engels, The Condition of the Working Class in England*, Stedelijk Museum Bureau, Amsterdam, 2011.

Photos : permission de l'artiste | courtesy of the artist

1 – Voir notamment Éric Duyckaerts, *How to Draw a Square*, vidéoconférence, 1999, <bit.ly/2YFQ16M>.

2 – Rainer Ganahl dans un entretien avec Craig Martin, dans Rainer Ganahl, *Reading Karl Marx*, Londres, Book Works, 2001, p. 33. [Trad. libre]

3 – Ibid. [Trad. libre]



1

L'artiste réalise des photographies et des enregistrements vidéos de ces événements pour qu'on en considère esthétiquement les modalités d'échange et les configurations pédagogiques. Il prolonge également leur documentation sur son site web et en publiant des recueils de textes et d'entretiens, comme *Reading Karl Marx et Imported: A Reading Seminar*⁴, ce qui permet d'étendre la réflexion à un public qui, le plus souvent, n'a pas pris part directement aux rencontres et aux discussions.

Pour comprendre les photographies qui témoignent des séminaires, il est utile de les appréhender en parallèle avec la série *Seminar/Lecture* (1995-), constituée de prises de vue effectuées lors de cours, de conférences et



2

de colloques auxquels assiste l'artiste. Ces images sont quelque peu mutiques quand on les considère chacune séparément, mais en tant que corpus, elles constituent un saisissant essai visuel sur les modalités de circulation du savoir académique, artistique, politique, etc. En comparant les photos de la série *Seminar/Lecture* et celles des *reading seminars*, il est aisé d'observer, à travers l'organisation spatiale des lieux, l'agencement des corps, leurs mouvements et les actions qu'on peut en déduire, des modes différents, voire antagonistes, de transmission, de circulation de la parole, de possession du savoir et de l'autorité. Pour donner deux exemples flagrants et récurrents : la séparation frontale du professeur et de son auditoire s'oppose aux cercles de parole ou aux



3

situations de travail de groupe où la fonction et l'identité de chaque personne sont plus difficilement attribuables. De même, la passivité apparente (et qui n'est peut-être qu'apparente) de l'auditoire dans les amphithéâtres tranche avec la gestuelle parfois animée des membres des groupes de lecture.

La nature visuelle et matérielle de ces images correspond, sans doute plus que les *reading seminars* eux-mêmes, à l'idée conventionnelle que l'on peut se faire d'une production artistique. Mais plus fondamentalement, ces séminaires sont aussi l'exemple même



4

d'une conception de l'art élargie au-delà de la notion d'œuvre – y compris si l'on étend cette notion à des propositions dématérialisées. Les *reading seminars* correspondent à une situation caractéristique de la production artistique postconceptuelle, où faire de l'art peut consister en un processus de recherche qui n'est pas nécessairement guidé par une finalité matérielle et qui n'est pas forcément limité dans le temps et dans l'espace.

UNIVERSITY OF LOCAL KNOWLEDGE

Si les groupes constitués lors des *reading seminars* de Ganahl sont éphémères, d'autres expériences pédagogiques dues à l'initiative



5

d'artistes engagent plus profondément l'idée de communauté. En 2008, l'artiste Suzanne Lacy a ainsi fondé, avec le Knowle West Media Centre, à Bristol, une université mutuelle et virtuelle baptisée University of Local Knowledge (ULK). Élever des animaux ou cultiver des légumes, faire du crochet ou du rap, apprendre à programmer ou à sculpter, écrire un poème ou entretenir sa voiture : l'ULK réunit sur un site web⁵ des connaissances hétéroclites présentées dans plus de 900 séquences vidéos allant de 30 secondes à 4 minutes. Ces vidéos

mettent en évidence les savoirs et savoir-faire enfouis dans la vie quotidienne d'un quartier construit dans les années 1930 pour loger une classe ouvrière qui se heurte aujourd'hui au chômage et à la stigmatisation sociale. Comme dans une université traditionnelle, les contenus sont classés en différents champs de savoir pour former des cours, eux-mêmes répartis par départements (Militantisme, politique et bénévolat; Animaux; Arts; Croyances et spiritualité; Affaires et marché du travail; Aliments et boissons; Amis et famille; Santé et bien-être; Histoire et patrimoine; Génie et mécanique; Science et technologie; Sports). Ces départements ne correspondent que partiellement aux découpages usuels des universités, car ils procèdent d'une expérience locale où l'édification des savoirs est le fait d'un apprentissage de pair à pair. Pour une personne extérieure aux communautés de Knowle West, la consultation des vidéos peut d'ailleurs s'avérer quelque peu décevante ou frustrante. Ces vidéos sont souvent de l'ordre du récit d'une expérience individuelle ou du partage d'un champ d'intérêt. Une personne parle d'une compétence qu'elle possède ou d'un domaine qui l'intéresse, sans forcément donner à l'internaute toutes les clés nécessaires à un apprentissage approfondi et autonome. La visée



6

du projet semble en fait être tout autant de créer des conditions de revalorisation, d'autoorganisation et d'estime de soi pour une communauté qui prend conscience d'elle-même grâce à la somme et à la diversité des vidéos réunies.

L'artiste met ici au service d'un projet pédagogique et social une réflexion et des compétences qu'elle développe depuis longtemps dans le cadre de sa pratique artistique. Depuis les années 1970, celle-ci repose en effet sur des formes d'engagement social, de création participative et de construction communautaire. De plus, Lacy convoque souvent, dans ses installations et ses performances plus récentes, les formes et façons de faire typiques de l'école, du cours ou de la leçon. Dès 1970, Robert Filliou se proposait, dans le livre *Teaching and Learning as Performing Arts*, de « montrer comment

4 – Rainer Ganahl, *Imported: A Reading Seminar*, Cambridge et Londres, The MIT Press, 1997; et Rainer Ganahl, *Reading Karl Marx*, Londres, Book Works, 2001.

5 – University of Local Knowledge, <www.ulk.org.uk/>.



Rainer Ganahl

- ← Seminar / Lecture, (1) Ragnar Kjartansson & Carolee Schneemann, *Who's afraid of the New Now?. 40 Artists in Dialogue*, The New Museum, New York, déc. 2017; (2) Harun Farocki & Carl Hegemann, *Die Waffe Mensch anlässlich des 25. Todestages von Holger Meins*, Volksbühne am Rosa-Luxemburg-Platz, Berlin, nov. 1999; (3) Judith Butler, *Hannah Arendt and the Politics of the Street*, Parsons, New York, avril 2011; (4) Hamid Dabashi, Farimah Farjami, Niki Karimi, Tahmineh Milani, Malek Djahan Khazai, Fereshteh Taerpour & Shirin Vahidi, *Artistic Expression in Contemporary Iran, Women Filmmakers on Islam, Gender, and Cinema*, Council on Foreign Relations, New York, nov. 1998; (5) Terry Eagleton, *The Future of Marxism*, University of London, Londres, U.K., juill. 1999; (6) Cornel West & Rem Koolhaas, *Conversation 2, Pragmatist Imagination*, MOMA, New York, nov. 2000.

Photos : permission de l'artiste | courtesy of the artist

Suzanne Lacy & Knowle West Media Centre

- *University of Local Knowledge*, Myles Nash – *Sculpture Class*, 2014; *Edwin (Ted) Cockrell – Features of a Jowett 1933 Kestral*, 2014.

Photos : permission de | courtesy of Knowle West Media Centre, Bristol

résoudre – ou du moins comment atténuer – certains problèmes inhérents à l’enseignement et à l’apprentissage, en appliquant des techniques de participation élaborées par les artistes⁶». La conception de l’enseignement qui se dégage de cet ouvrage est celle d’une pratique facilitatrice, d’un accompagnement qui permet de créer les conditions pour que les apprenantes et les apprenants construisent leurs savoirs de manière autonome au lieu de simplement les assimiler, cela en vue de leur reconnaissance réelle en tant que sujets. Judy Chicago, qui a mis en place à la même période des projets pédagogiques auxquels Lacy a activement participé⁷, estime quant à elle qu’« envisager le rôle de l’enseignant comme celui d’un facilitateur s’est avéré un moyen efficace de combiner éducation et autonomisation [empowerment]⁸ ». Si Chicago considère que c’est là « le plus souhaitable des objectifs de l’enseignement⁹ », c’est aussi ce qui caractérise la démarche artistique actuelle de Lacy.

PAIN COMMUN

Entre exploration artistique et ethnographique, la démarche artistique de Marie Preston se construit à travers des situations variées ayant en commun de viser la coconstruction de l’œuvre avec les personnes concernées, selon une approche que l’artiste qualifie de « tâtonnement méthodique¹⁰ ». Cette expression est une référence directe à la pédagogie Freinet, qui érige le « tâtonnement expérimental » en méthode d’apprentissage pour les élèves et de réflexion pour les enseignants¹¹.

L’artiste a mis en place en 2018 un groupe de boulangères amatrices qui se réunit régulièrement pour fabriquer du pain. Samia Achoui, Aranka Cadene, Carole Fritsch, Line Gigot, Martine Guitton, Loyce Kragba, Sophia Malou, Sabrina Malou Mebarki, Marie Preston et Graziella Semerciyan partagent leur intérêt pour cette activité en enrichissant mutuellement la connaissance et l’expérience qu’elles en ont. Elles échangent les connaissances qu’elles ont acquises dans des livres ou encore auprès de leurs proches ou de boulangers professionnels pour ensuite se les approprier et affiner leur maîtrise en les mettant en application ensemble. Parallèlement au travail de boulangerie réalisé par le groupe, celui-ci se consolide à travers une réflexion collective sur les enjeux liés à la production des farines et du pain, ainsi qu’au travail cocreatif. Écosophie et écoféminisme, réflexion

sur les notions de communauté et de coopération ou encore attention aux fondements de la permaculture nourrissent ainsi la discussion pendant que les participantes font du levain, préparent de la pâte, la pétrissent et la cuisent, en apportant tout le soin nécessaire à la réussite de ces opérations. Tout en boulangant, elles lisent d’ailleurs parfois des textes relevant de ces champs de pensée et d’activité dans le cadre de séances de travail régulières – en produisant ou non des traces de cette activité¹² – ou d’événements publics, à mi-chemin entre l’atelier et la lecture-performance¹³.

Par-delà les différences de pratiques, Ganahl, Lacy et Preston partagent certaines conceptions pédagogiques quant à la réciprocité des processus d’enseignement et d’apprentissage, la nature collective de la production du savoir et la conciliation de l’éducation et de la vie dans les lieux de savoirs institutionnalisés et en dehors.

La première différence entre les projets évoqués tient peut-être à la position que les artistes adoptent au sein des groupes : Ganahl retire de ses *reading seminars* des matériaux dont l’auctorialité lui revient pleinement ; l’ULK est un projet amorcé par Lacy, mais qui se poursuit au-delà de son implication ; et Preston vise une situation de cocreation dont elle demeure néanmoins l’initiatrice identifiable.

Dans tous les cas, ces artistes ont une vision de l’éducation qui ne se réduit pas à la transmission de contenus, mais qui se définit avant tout comme un processus social. Même lorsqu’il y a transmission d’informations ou d’idées entre une personne qui sait et une personne qui apprend – et il y en a, évidemment –, les rôles ne sont pas définitifs et jamais cela n’a de valeur en dehors d’un écosystème collectif. « Je crois pouvoir affirmer, disait Paulo Freire, [...] que toute pratique éducative requiert l’existence de deux sujets, l’un qui apprend en enseignant, l’autre qui enseigne en apprenant¹⁴. » Plus encore, dans l’approche que défendait le pédagogue, « personne n’éduque autrui, personne ne s’éduque seul, les hommes s’éduquent ensemble par l’intermédiaire du monde¹⁵ ».

Si l’imbrication de la pédagogie et de l’art est pertinente, peut-être est-ce parce que ce dernier offre des modes de pensée et d’action efficaces pour prendre conscience du « monde » en tant qu’intermédiaire, pour le rendre perceptible en tant que milieu. ●

6 – Robert Filliou et coll., *Enseigner et apprendre, arts vivants*, traduit de l’anglais par Juliane Réglér et Christine Fondécave, Paris et Bruxelles, Archives Lebeer Hossmann, 1998, p. 11.

7 – Par exemple le « Feminist Art Program » (programme d’art féministe) mis en place en 1970 par Judy Chicago et Miriam Schapiro au Fresno State College (aujourd’hui la California State University à Fresno), puis au California Institute of the Arts.

8 – Judy Chicago, « Feminist Art Education: Made in California », 2001, p. 3, <bit.ly/2PDNaXV>. [Trad. libre]

9 – Ibid. [Trad. libre]

10 – « Biographie », Marie Preston, <www.marie-preston.com/fr/Biographie>.

11 – Voir Célestin Freinet, *Œuvres pédagogiques*, t. 1, Paris, Seuil, 1994, p. 355-382.

12 – Voir Marie Preston, « Boulangier l’écoféminisme », enregistrement vidéo, *Vimeo*, 27 mai 2019, 5 min 33 s, <vimeo.com/338676164>.

13 – Écouter la participation de Pain commun à l’émission radiophonique *La bibliothèque grise*, ch. 3, le 21 septembre 2019, sur <www.duuradio.fr/>.

14 – Paulo Freire, *Pédagogie de l’autonomie*, traduit du portugais par Jean-Claude Régner, Toulouse, Érès, 2006 [1996], p. 84.

15 – Paulo Freire, *Pédagogie des opprimés*, Paris, François Maspero, 1974, p. 62-63.

Teaching Each Other, Mediated by the World

Jérôme Dupeyrat

Contemporary art offers many examples of artists who have adopted practices inspired by pedagogy, teaching, or research: they conduct investigations, give performative lectures, transpose their artistic activity to pedagogical situations or tools, and so on. In social representations, as in practice, teaching and pedagogy are often associated with the image of someone facing a group and transmitting knowledge in a more or less vertical manner to students who participate more or less (in)actively in their learning, but many artists reject this model. Several have ridiculed it (for example, Éric Duyckaerts¹), but my focus here will be on those who transform teaching and learning into porous and reciprocal art practices developed within groups or communities.

READING SEMINARS

Since the mid-1990s, artist Rainer Ganahl has been organizing reading seminars, taking an approach characterized essentially by knowledge relations, acquisition, and circulation. Held in museums, galleries, educational institutions, or simply at friends' places, these seminars, varying in length, gather participants from different backgrounds (family and friends, members of art, university, or activist communities, and others) to engage with a book or selection of works most often addressing democracy, Marxism, or the construction and politics of knowledge. Participants, who do not necessarily have expertise in the subject, become familiar with the texts at the same time, reading them in full and commenting on them in a discursive and dialogic format. Over the years, the writings of Elias Canetti, Friedrich Engels, Frantz Fanon, Antonio Gramsci, Alfred Jarry, Rosa Luxemburg, and Karl Marx have been studied in these gatherings, in which equality of intelligence and community of inexperience are established as fundamental pedagogical principles.

Ganahl's focus is not so much scholarly understanding but the work of appropriating through the discussions that reading provokes. What the group grasps or discusses becomes the framework or barometer for understanding the present context, and reading is seen as an activity that yields as much information about readers' thinking as it does about what the texts express.

As Ganahl emphasizes, this approach "might be very quickly identified and categorized along the usual parameters of knowledge

production and low key activism."² Indeed, at first glance the reading seminars don't appear to differ fundamentally from directed study sessions, university seminars, or reading groups sometimes set up in activist circles. The two dimensions of knowledge production and activism are clearly present in the reading seminars. Moreover, Ganahl does not characterize his reading approach as being essentially artistic, preferring instead the terms "non-academic, non-institutional, non-disciplinary, dilettante, or pathetic."³ The artwork consists in the documentation of the seminars, rather than in the seminars per se. Ganahl photographs and films the events, so that we may be able to aesthetically consider their modes of exchange and pedagogical configurations. He also offers documentation on his website and by publishing texts and interviews, such as *Reading Karl Marx* and *Imported: A Reading Seminar*,⁴ allowing him to make a nexus of reflections available to an

1 — See in particular Éric Duyckaerts, *How to Draw a Square*, video-lecture, 1999, <documentsartistes.org/artistes/duyckaerts/repro2-4.html>.

2 — Rainer Ganahl in an interview with Craig Martin in Rainer Ganahl, *Reading Karl Marx* (London: Book Works, 2001), 33.

3 — Ibid.

4 — Rainer Ganahl, *Imported: A Reading Seminar* (Cambridge and London: MIT Press, 1997), and *Reading Karl Marx* (London: Book Works, 2001).



1

audience, most of whom have not directly participated in the meetings and discussions.

To understand the photographs that document these seminars, it's useful to consider them in conjunction with the series *Seminar/Lecture* (1995–), composed of images taken during courses, lectures, and seminars that Ganahl has attended. These images are somewhat opaque when viewed separately, but as a body of work they constitute a striking visual essay on modes of circulation of academic, artistic, political, and other kinds of knowledge. In comparing photographs from the series *Seminar/Lecture* with those of the reading seminars, it is possible to observe—through the spatial layout of the



2

places, how the bodies are arranged, how they move, and the actions that these movements imply—different, even antagonistic modes of verbal transmission and circulation, as well as of possession of knowledge and authority. To give two obvious and recurrent examples: the frontal separation between professor and audience as opposed to conversation circles or group work, in which the position and identity of each person are more difficult to ascribe. Likewise, the seeming (and perhaps deceptive) passivity of listeners in lecture halls contrasts sharply with the sometimes-animated gestures made by reading group members.

The visual and material nature of these images certainly corresponds to the conventional idea of an artwork more than the reading



3

seminars themselves do. But on a deeper level, the seminars exemplify a conception of art that extends beyond the notion of artworks altogether—even if we expand this notion to include immaterial work. The reading seminars correspond to a situation characteristic of post-conceptual art, in which art-making can be a research process that is neither necessarily guided by a material outcome nor strictly limited in time and space.

UNIVERSITY OF LOCAL KNOWLEDGE



4

Whereas the groups formed at Ganahl's reading seminars are ephemeral, other pedagogical experiences arising from artists' initiatives engage more comprehensively with the idea of community. In 2008, artist Suzanne Lacy collaborated with the Knowle West Media Centre in Bristol to found the mutual and virtual University of Local Knowledge (ULK). Covering such diverse topics as raising animals and growing vegetables, crocheting and rapping, computer programming and making sculpture, writing poetry and doing car maintenance, the ULK's website⁵ gathers expertise presented in over 900 thirty-second to four-minute videos. The videos highlight the knowledge and know-how found in the daily life of Knowle West, a neighbourhood built in the 1930s for a

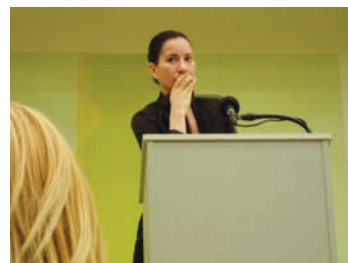


5

working class that now faces unemployment and social stigma. As in a traditional university, the offerings are sorted by different fields of knowledge and organized in courses categorized by department: Activism, Policy and Volunteering; Animals; Arts; Belief and Spirituality; Business and Work; Food and Drink; Friends and Family; Health and Wellbeing; Heritage and History; Mechanics and Engineering; Science and Technology; Sport. These departments correspond only partially to those common in universities, since they issue from local experience in

which knowledge is gained through peer learning. For someone outside the Knowle West communities, watching the videos can actually prove to be somewhat disappointing or frustrating. The videos often simply report on individual experience or share information about a field of interest. Someone discusses a skill they have or an area of interest, without necessarily giving the viewer all the tools required for in-depth and independent learning. What is at stake seems to be to create conditions of reclamation, self-esteem, and self-organization for a community that is becoming aware of itself through the quantity and diversity of videos collected.

Lacy is applying a set of reflections and skills developed through her extensive art practice to a pedagogical and social project. Since the 1970s, her practice has revolved around forms of social engagement, participatory art, and community-building. Moreover, in her more recent installations and performances, she has often combined modes and approaches typical of a school, course, or lesson. In his 1970 book *Teaching and Learning as Performing Arts*, Robert Filliou endeavoured “to show how some of the problems inherent to teaching can be solved—or let's say eased—through an application of the participation techniques developed by artists.”⁶



6

Filliou presents a concept of teaching as a facilitative practice, a method of support that creates conditions under which learners gain knowledge autonomously rather than simply assimilating it, and thus act as fully recognized subjects. Judy Chicago, who set up educational projects in which Lacy actively participated during the same period,⁷ asserts that “interpreting the teacher's role as a facilitator proved to be an effective way of combining education and empowerment.”⁸

5 — University of Local Knowledge, <www.ulk.org.uk/>.

6 — Robert Filliou et al., *Teaching and Learning as Performing Arts* (New York: Kasper König, 1970), 12.

7 — For example, the Feminist Art Program set up by Judy Chicago and Miriam Schapiro in 1970 at Fresno State College (now California State University, Fresno), and then at the California Institute of the Arts.

8 — Judy Chicago, “Feminist Art Education: Made in California,” [judychicago.com](http://judychicago.com/wp-content/uploads/2015/07/made-in-california.pdf) (2001), 3, <judychicago.com/wp-content/uploads/2015/07/made-in-california.pdf>.

Rainer Ganahl

- ← Seminar / Lecture (1) Teresa de Lauretis, Stuart Hall & Gayatri Chakravorty Spivak, moderator Mark Nash, *Conditions of Identification, Questions of Difference*, New York University, New York, Dec. 1996; (2) Manthia Diawara, *Popular Music and Visual Art of Africa*, New York University, New York, March 1996; (3) Laverne Contois, Jean Stevenson, Lucy Kumak, Henriette McKenzie, Michèle Audette, Nakuset Fam et al., *Journée internationale de la femme | International Women's Day*, Native Friendship Centre of Montréal, Montréal, March 2000; (4) Susan Sontag, Vincent Kaufmann, Clayton Eshleman, *Artaud by Artaud: Readings*, The Drawing Center, New York, Oct. 1996; (5) Louise Bourgeois, Salon, résidence de Louise Bourgeois residence, New York, Nov. 2006; (6) Andrea Fraser, *Official Welcome (2001) A Performance by Andrea Fraser*, Dia Art Foundation, New York, Oct. 2005.
- Photos : permission de l'artiste | courtesy of the artist

Suzanne Lacy & Knowle West Media Centre

- *University of Local Knowledge*, Claire Nash – *Taming Wild Horses*, capture vidéo | video still, 2014.
- Photo : permission de | courtesy of Knowle West Media Centre, Bristol
-



Marie Preston

→ Atelier Pain commun, 110, Saint-Denis,
6 avril 2019.

Photo : permission de l'artiste | courtesy of
the artist

↳ *Marques à pain*, Atelier Pain commun,
110, Saint-Denis, 6 avril 2019.

Photo : permission de l'artiste | courtesy of
the artist



Just as Chicago considers this to be “the most desirable goal for teaching,”⁹ Lacy also makes it a key aspect of her current art practice.

PAIN COMMUN¹⁰

Oscillating between artistic and ethnographic exploration, Marie Preston’s art practice involves varied situations that share the aim of co-constructing work with those involved, using an approach that Preston describes as the “inquiry-based method” (*tâtonnement méthodique*).¹¹ This expression directly references the educator and educational reformer Célestin Freinet, who established inquiry-based learning (*tâtonnement expérimental*) as a method of learning for students and of critical thinking for teachers.¹²

In 2018, Preston set up a group of amateur bakers that meets regularly to bake bread. Samia Achoui, Aranka Cadene, Carole Fritsch, Line Gigot, Martine Guitton, Loyce Kragba, Sophia Malou, Sabrine Malou Mebarki, Preston, and Graziella Semerciyan share their interest in this activity by mutually enriching their relevant knowledge and experience. They share information acquired from books, friends and relatives, or professional bakers, then integrate the techniques and hone their expertise by applying this knowledge together. In parallel to baking together, the group is consolidated through collective thought about issues related to the production of flour and bread and the co-creative process. Ecosophy and ecofeminism, reflections on notions of community and cooperation, and even the fundamentals of permaculture feed the participants’ discussion as they prepare the yeast, assemble and knead dough, and bake bread, doing it all with care so that the baking process may succeed. They occasionally also read texts relevant to these fields of thought and activity in the context of their regular baking sessions—sometimes producing traces of this activity¹³—or of public events that

are midway between workshops and performative readings.¹⁴

Beyond the differences in their art practices, Ganahl, Lacy, and Preston share certain pedagogical ideas regarding the reciprocity of teaching and learning processes, the collective nature of knowledge production, and the reconciling of education and life both within and outside institutionalized settings of knowledge acquisition. One difference among the projects examined here, however, concerns the position that the artist adopts within the group: Ganahl derives material from his reading seminars, for which he retains full authorship; Lacy started the ULK project, but it continues beyond her involvement; Preston seeks a situation of co-creation while still remaining her project’s identifiable initiator. Nevertheless, in all cases, the artists do not reduce education to the mere transmission of content but instead conceptualize it as a social process. Even when there is transmission of information or ideas between someone who knows and someone who learns—and clearly this occurs at times—the roles are not definitive and have validity only within a collective ecosystem. As educator Paulo Freire writes, “I believe that I can state without equivocation... that all educational practice requires the existence of ‘subjects,’ who while teaching, learn. And who in learning also teach.”¹⁵ Moreover, in the approach advocated by Freire, “no one teaches another, nor is anyone self-taught. People teach each other, mediated by the world.”¹⁶ The interweaving of pedagogy and art may be relevant today because art offers effective modes of thought and action for making us aware of the “world” as mediator, for rendering it perceptible as environment.

Translated from the French by **Oana Avasilichioaei**

9 — Ibid.

10 — The title of Marie Preston’s project translates as “common bread” in the sense that the bread is both ordinary and something made communally with others (translator’s note).

11 — Marie Preston, “Biographie,” mariepreston.com, <www.marie-preston.com/fr/Biographie> (our translation).

12 — See Célestin Freinet, *Œuvres pédagogiques*, vol. 1 (Paris: Seuil, 1994), 355–82.

13 — See Marie Preston, “Boulangier l’écoféminisme,” video recording, May 27, 2019, 5 min 33 s, <vimeo.com/338676164>.

14 — Listen to Pain Commun on the radio program *La bibliothèque grise*, Ch. 3, September 21, 2019, <www.duuradio.fr/>.

15 — Paulo Freire, *Pedagogy of Freedom*, trans. Patrick Clarke (Lanham: Rowman & Littlefield Publishers Inc., 2001), 67.

16 — Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, trans. Myra Bergan Ramos (New York: Continuum, 2005), 80.