Barbara Waldis

La question de la participation dans les actions d'art collectives dans l'espace public suisse romand

Résumé

Dans une recherche menée en 2012 et 2013 en Suisse romande, nous avons voulu comprendre ce que peuvent signifier les vertus conférées par les participant·e·s à des actions d'art collectives dans l'espace public. L'esthétique dialogique insiste sur les nouvelles appropriations et la transformation de l'espace public. En travail social, la «culture de la participation» est mise en avant, toutefois la participation est peu problématisée. D'un point de vue anthropologique, l'article pose la question ce que «participer» dans ces actions veut dire et défend l'argument que chaque participation ne mérite pas d'être appelée ainsi.

Introduction

Par actions d'art collectives dans l'espace public[1], nous entendons des processus d'art, des installations, des performances, ou des interventions paradoxales[2], dans lesquels les artistes incluent d'autres individus ou groupes de personnes en tant que participant·e·s et acteur·e·s pour la conception et la réalisation de l'action. Cette perspective se distingue d'un art «productif» et se caractérise par une approche performative basée sur le processus et ayant pour objectif de favoriser le dialogue entre différents groupes d'individus (Kester, 2004, p. 76). Cette compréhension de l'art, qui donne au social une place importante, est nommée, en théorie de l'art, «dialogical aesthetics» par Kester (2004) ou «esthétique relationnelle» par Bourriaud (1998). Ce dernier délimite le champ de l'art relationnel comme «un art prenant pour horizon théorique la sphère des interactions humaines et son contexte social» (Bourriaud 1998, p. 14).

Dans une recherche menée en 2012 et 2013 en Suisse Romande avec mes collègues Nicole Fumeaux et Raphaël Rivier, nous avons voulu comprendre ce que peuvent bien signifier les vertus conférées par les

© 2016, Seismo Verlag, Zürich

participant·e·s à ce type d'action (Waldis et al., 2013). L'esthétique dialogique de Kester attribue à ce type d'action la capacité de faire participer les personnes impliquées, de produire de nouvelles appropriations de l'espace public et de transformer sa qualité.

De façon similaire, les professionnel·le·s du travail social[3] partent d'une « culture de la participation » (Stork, 2011). Dans une conférence donnée à la Haute École de Travail social (HETS) à Sierre, en Suisse, Jean-Marie Lafortune (2014) considère que la « culture de la participation » favorise « l'expression » et peut « sensibiliser au sens critique » et à la « reconnaissance de la diversité culturelle ». En outre, « participer à la culture » peut développer chez l'individu le « goût, jugement et opinion » et la « mise en commun des références culturelles ». Cette notion de participation est omniprésente dans la formation pour l'animation socioculturelle en Suisse romande, à en juger par le nombre de travaux de bachelor consacrés à cette notion. Et la Déclaration pour l'animation socioculturelle en Suisse romande en témoigne également (Libois et al., 2011). Toutefois, en dépit de cette forte mise en avant, cette notion est peu problématisée et reste floue (Della Croce et al., 2011). En effet, la participation est pensée tout à la fois comme un programme, une norme et une quête.

La question clé était donc, dans notre recherche, de savoir ce que « participer » dans une action d'art à caractère social dans l'espace public veut dire. Comment la participation est-elle pensée et mise en pratique par les animatrices et les animateurs socioculturels vis-à-vis des personnes impliquées dans de telles actions d'art ? L'argument que je défends dans ce texte adopte une perspective critique basée sur un regard anthropologique et soutient que chaque participation ne mérite pas d'être appelée ainsi[4]. Par ailleurs, il existe de la part des participant·e·s visés des raisons politiques[5] pour résister à la participation proposée.

Quatre actions d'art collectives dans l'espace public

Nous avons cherché, en Suisse romande, des projets[6] dans lesquels une animatrice ou un animateur socioculturel collabore avec une ou un artiste afin de réaliser, avec d'autres participant·e·s, une action dans l'espace public. Quatre actions liant art visuel et animation socioculturelle dans l'espace public sont au cœur de cette recherche.

Cependant, parce que les structures d'animation socioculturelle varient au niveau de la formalisation administrative et parce que la législation concernant l'action sociale et la culture diffèrent selon les cantons, ou encore parce que les projets ne reposent pas tous sur une collaboration

© 2016, Seismo Verlag, Zürich

Photo 1 **« graffiti à l'école » Photo : Simon C.Forclaz (2012)**

entre des professionnel·le·s de l'animation socioculturelle et de l'art, il a été assez difficile d'arrêter un choix[7]. Les quatre projets se constituent de deux types d'action[8] : d'une part, une médiation culturelle et, d'autre part, des actions d'art collectives. L'action de médiation culturelle est initiée par une animatrice culturelle et un musée d'art ; les trois actions d'art collectives dans l'espace public sont initiées pour deux d'entre elles par des animatrices socioculturelles et la troisième par deux artistes dont l'un est également éducateur. Dans des entretiens semi-structurés et filmés, les animatrices et les animateurs socioculturels ont décrit et commenté, sous les regards de l'intervieweuse et d'un cinéaste, les interventions réalisées ou envisagées. Ce matériel a été monté sous la forme d'un film documentaire intitulé « Chez soi dans l'espace public ? » contenant l'essentiel des entretiens (Waldis & Forclaz, 2012).

La première image reprend un détail d'une murale[9] réalisée sur le mur d'une école. Ce projet, « graffiti à l'école », a été initié par une animatrice socioculturelle d'un centre de jeunes dans la campagne du Jura suisse. Quelques jeunes du centre ont réalisé cette œuvre avec l'aide d'un grapheur professionnel. Le mur a été mis à disposition par la commune, les responsables du service technique de l'école voulaient qu'il soit coloré, et le projet a été financé par une initiative suisse[10] afin de favoriser la participation des jeunes dans la cité.

La deuxième image représente un détail de graffitis autonomes dans un passage sous-voie d'une petite ville jurassienne. Le projet « volte-

© 2016, Seismo Verlag, Zürich

Photo 2 **« volte-face – art2rue » Photo : Simon C. Forclaz (2012)**

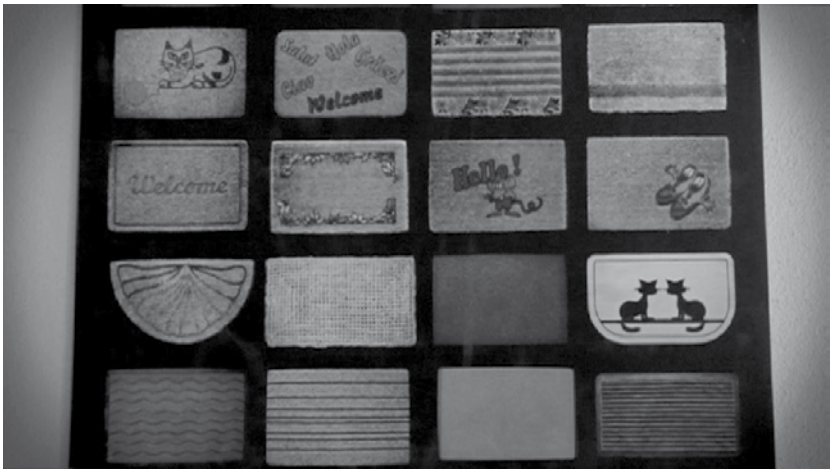
face – art2rue» consistait à repeindre ce passage avec une classe d'école secondaire. L'initiative vient également d'une animatrice socioculturelle d'un centre pour jeunes qui s'est associée avec une graffeuse et deux professeures de l'école secondaire pour mener ce projet.

La troisième image représente quelques-uns des paillassons des 450 appartements situés dans les immeubles des frères Honegger au centre-ville de Genève. Le projet s'intitule «60X60» parce qu'il fait référence aux dimensions des carrés fréquemment utilisés dans la construction de ces immeubles par les architectes. Les paillassons ont été photographiés par un duo composé d'un artiste et d'un travailleur social, dans une initiative artistique autonome. Leur démarche a reposé sur un contact direct avec les habitantes et habitants des appartements; le vernissage des photos réalisées a prolongé le contact. D'autres actions communautaires ont suivi le projet initial «60x60», comme la défense des intérêts des habitantes et habitants auprès des propriétaires des immeubles ou la mise en œuvre d'activités récréatives communes.

La quatrième image représente le chapiteau du Musée Jenisch à Vevey où la directrice, à la recherche de nouveaux publics, a patronné, en collaboration avec la directrice d'un centre pour femmes immigrées, le projet «le musée vous appartient» mené par une animatrice socioculturelle. Initialement, l'animatrice a imaginé une médiation culturelle pour faire discuter de leurs problèmes un groupe de femmes apprenant le français. Pour y parvenir, l'animatrice a sorti des tableaux du musée et les a

© 2016, Seismo Verlag, Zürich

Photo 3 **« 60x60 » Photo : Simon C. Forclaz (2012)**



amené dans la salle de classe. Après quelques séances, les femmes immigrées ont retourné la situation : elles ont déclaré ne plus vouloir parler de leurs problèmes (voile, langue, intégration, etc.), mais vouloir apprendre comment regarder des tableaux, savoir ce que signifie art abstrait et figuratif, et aller au musée.

Photo 4 **« le musée vous appartient » Photo : Simon C. Forclaz (2012)**

© 2016, Seismo Verlag, Zürich

La notion de participation

Dans le cas concret des quatre exemples présentés[11], comprendre ce que pourrait signifier « la capacité de faire participer les personnes impliquées » et « de produire de nouvelles appropriations » comme le prétendent aussi bien l'animation socioculturelle (Libois et al., 2011) que l'esthétique dialogique (Kester, 2004), présuppose une analyse plus approfondie de la notion de la participation.

La signification de la notion de participation est multiple, ce qui n'étonne guère étant donné qu'en dehors du travail social, des chercheurs et des chercheuses de disciplines aussi variées que le droit, la psychologie, la sociologie, l'anthropologie, la science politique et les sciences de l'éducation traitent également de ce sujet (cf. Carrel, 2013 ; Houssaye, 2012 ; Claisse et al., 2013). Trois approches sont distinguées dans un ouvrage collectif récemment publié par des sociologues et politologues (Claisse et al., 2013). L'approfondissement conceptuel de la notion de participation esquisse des tendances par discipline (Kravagna et al., 2013, p. 26 s.). Selon ces auteur·e·s, la jurisprudence focalise le processus décisif gouvernemental et les formes participatives dans ce contexte. La psychologie étudie la participation dans les apprentissages en groupe, le travail en équipe et les interactions. La sociologie, quant à elle, se distingue par une analyse des facteurs d'inégalité sociale agissant sur la participation et étudie les liens entre cohésion sociale et participation, entre la mobilisation pour le changement de la société et la participation, ceci toujours en lien avec le monde politique.

Concernant les champs thématiques de la notion de participation, une recherche bibliographie par le mot clé « participation » révèle qu'une grande partie des sociologues et politologues focalisent justement la notion de participation en lien avec la citoyenneté, donc la participation politique. Le noyau d'une perspective politique sur la participation peut se décrire avec les verbes suivants : « s'informer, voter, manifester, révolutionner » (Kravagna et al., 2013, p. 25).

Le travail social se définit également par une approche politique de la participation, mais dans un sens plus général et avec une orientation vers l'action. Ceci entraine deux réarrangements conceptuels par rapport à l'ouvrage qui vient d'être cité. D'une part, en travail social, la participation est, comme en sociologie, approchée par le constat de l'inégalité sociale, le souci de la cohésion sociale et l'objectif de changement social. Contrairement à la sociologie, le travail social ne vise pas uniquement l'analyse, mais également l'action, c'est-à-dire des interventions auprès de publics dont les besoins sociaux sont reconnus. D'autre part, le travail social englobe l'édu-

© 2016, Seismo Verlag, Zürich

cation sociale. Cette dernière inclut dans son approche de la participation l'apprentissage par le groupe, en équipe et par l'interaction, attribué par Kravagna et al. (2013) à la psychologie. Parlant de la culture de la participation en travail social et en lien avec la perspective d'esthétique dialogique indiquée plus haut, l'aspect politique de la «participation» n'est en effet pas compris dans un sens restreint comme par exemple aller voter (cf. plus haut Kravagna et al., 2013, p. 25), mais dans un sens large d'un engagement socio-politique dans l'espace public. Pour ces raisons (Derecik et al., 2013; Macha, 2013), cette perspective est aussi appelée «participation sociale».

En effet, les professionnel·le·s du travail social qui «s'engagent», «soutiennent», «militent» (Gaspar, 2012, p. 28 s.) pour «tenir un lien là où les autres ne tiennent pas» (Goguel d'Allondans, 2003, p. 130) adoptent eux-mêmes une perspective de politique participative. Ils et elles le font pour promouvoir auprès de personnes avec lesquelles ils et elles travaillent «l'autonomie», la «citoyenneté» et «l'appartenance», autant de termes utilisés pour désigner l'apprentissage de la participation de jeunes dans la société (Ossipow et al., 2014). Pour parler plus spécifiquement de la participation de jeunes issus de «milieux socialement défavorisés», les termes «orientés vers le sujet», «reconnaissance» ou «respect» sont souvent utilisés (Erben et al., 2013). Le travail social met l'accent sur la négociation sociale ou encore sur les aspects performatifs de la participation. Pour le dire vite, «participer» suppose la coopération des personnes dans tous les processus qui concernent leur vie (Weber, 2013). La pédagogie critique (Alinsky, 2012; Freire, 1974; Giroux, 2010; McKenna, 2014; Rancière, 2004) rejoint la conception de l'art politiquement engagé (Bishop, 2012; Bourriaud, 1998; Kester, 2004; Moulène 2007) qui envisage la «participation» politique dans un sens large, tout en étant par ailleurs très claire sur l'importance des rapports de forces.

Mais la perspective sur la participation qui me semble être la plus complète et correspondre le mieux aux actions d'art collectives qui seront discutées plus bas est celle de Paulo Freire, développée dans son ouvrage clé «Pédagogie des opprimés» (1974), un ouvrage dont l'actualité a été récemment relevée par Bishop (2012) pour l'art et par McKinna (2014) et Stork (2011) pour l'éducation. Freire n'utilise pas le terme de participation, mais celui de «personne intégrée» en tant que sujet[12]. Selon Freire (1974, p. 10 s.), une personne est intégrée si elle fait ses choix de façon critique et si elle se met en lien non seulement avec d'autres, mais également en répondant aux défis de l'environnement géographique «par une contribution originale». C'est ainsi que les êtres humains commencent à «dynamiser» leur réalité

© 2016, Seismo Verlag, Zürich

sociale, en lui donnant une signification propre. Cette perspective de transformation sociale est, pour Freire, ancrée dans une analyse des rapports de pouvoir et dans une prise de position explicite en faveur des opprimé·e·s. La perspective de Freire me semble toutefois souvent relever plus de la quête que de la réalité. En effet, dans le modèle participatif de Freire, la transformation n'est jamais complètement réalisée.

La participation dans les projets

C'est donc autour de l'approche de Freire que j'ai articulé mes questions de recherche. Pour qu'il y ait transformation de l'espace public, il faut, d'une part, une participation autonome des personnes en tant que sujets, critiques et liens avec d'autres personnes ainsi qu'avec l'environnement. Et il faut, d'autre part, une attribution de nouvelles significations à cet environnement par une contribution originale.

L'autonomie des acteurs

Dans le projet «graffiti à l'école», l'autonomie semble assez peu présente. L'animatrice était en principe autonome pour proposer un projet, mais en réalité, l'idée est venue en réponse à la mise au concours national de l'action «72 heures» pour le financement d'une action de trois jours ayant pour objectif «de faire participer les jeunes dans la cité». Les responsables du service technique de l'école qui ont proposé le mur pour le graffiti ont dû demander la permission de la commune. Le grapheur était autonome d'accepter d'entrer en collaboration avec le centre de jeunesse, et les jeunes étaient en principe libres de participer à la murale. Mais les jeunes du centre ont finalement dû être mobilisés par l'animatrice, et le projet artistique de la murale a dû obtenir l'aval de l'animatrice socioculturelle et du conseil communal pour que le projet «rentre dans le moule», pour reprendre une expression de l'animatrice lors de l'entretien. Enfin, l'animatrice a indiqué avoir «surveillé» les jeunes pendant qu'ils «décoraient» le mur.

Le projet «volte-face art2rue» a été initié par le groupe «plateforme de prévention St.Imier», soit un groupe d'associations de St.Imier (dans le Jura suisse) faisant de la prévention dans le milieu de la jeunesse en proposant chaque année des activités thématiques. Le projet «volte-face art 2rue» est, comme chaque projet présenté ici, financé par la commune. Ce projet a consisté en un graffiti pour un passage sous-voie. L'animatrice a obtenu la collaboration d'une graffeuse, autonome dans sa décision de participer ou non. Mais comme l'explique l'animatrice socioculturelle, ce sont – en partie – les mêmes jeunes qui avaient tagué auparavant de façon

© 2016, Seismo Verlag, Zürich

autonome le passage qui ont été appelés en tant qu'écoliers et écolières du secondaire pour « rendre plus accueillant » ce sous-voie « malmené ».

Les actions d'art collectives du projet « 60x60 » ont été initiées de façon autonome par l'artiste et l'éducateur. Les habitantes et habitants des immeubles ont été libres de participer au vernissage ainsi qu'aux manifestations contre un projet de transformation des immeubles par les propriétaires. L'artiste et le travailleur social ont perdu de leur autonomie dès le moment où ils ont institutionnalisé une collaboration avec la direction des écoles qui a financé par la suite d'autres projets avec des enfants des immeubles. Cette perte de liberté est signalée physiquement par les grillages de la place de jeux où l'artiste et le travailleur social ont agi et par les comptes qu'ils ont eu à rendre à la direction des écoles.

Pour la médiation culturelle « le musée vous appartient », la directrice du musée, la responsable de l'espace femmes et l'animatrice socioculturelle ont élaboré dans un premier temps un projet de façon autonome, pour lequel elles ont trouvé un financement minimal auprès de la commune. Les femmes immigrées ont participé de façon autonome au cours de français auquel elles se sont inscrites, mais ont en fait « subi » la médiation dans le cadre du cours.

L'attribution de nouvelles significations à l'espace en question

Le projet d'art collectif « graffiti à l'école » a modifié les rapports entre les responsables techniques de l'école et l'animatrice socioculturelle qui dit avoir gagné en estime : elle est vue désormais comme une personne capable de mener un projet. En ce qui concerne les jeunes, l'animatrice espère qu'ils et elles tirent de la fierté d'avoir « laissé une marque » dans leur commune.

Dans le projet d'art collectif « volte-face art2rue », la seule indication d'une attribution d'une nouvelle signification relève d'une observation de l'animatrice socioculturelle. Les jeunes qui ont tagué le sous-voie et qui l'ont graffé dans le cadre de l'action d'art s'asseyent, lors de la pause de midi, non pas à l'entrée du passage, mais face à leur œuvre.Dans l'action d'art collective « 60x60 », les habitantes et habitants ont vraiment pris la mesure de leur capacité d'intervention dans leur espace vital quand ils et elles ont réussi à faire abandonner un projet de transformation des immeubles par les propriétaires. C'est sur la base des relations tissées lors de l'action d'art « 60x60 » qu'une solidarité s'est créée favorisant l'action contre les propriétaires. D'autres actions se poursuivent dans des projets communautaires liés à l'espace de jeux.

© 2016, Seismo Verlag, Zürich

Dans la médiation culturelle «le musée vous appartient», les femmes immigrées ont complètement réorienté le projet. Au lieu de se trouver contraintes de parler de leurs problèmes, elles ont demandé, et réussi, à obtenir des cours d'histoire de l'art. L'animatrice socioculturelle-médiatrice affirme à ce propos qu'«elles nous ont complètement court-circuitées». Elle a pris au sérieux la négociation, elle a réalisé que les «bons sentiments qu'on met derrière un projet» peuvent se révéler «un peu prétentieux» et que les personnes, ou la personne, avec laquelle elle travaille «est à même de dire ce dont elle a besoin».

Cette réorientation a non seulement changé les rapports avec les responsables de cette médiation culturelle. Dans la perspective de Freire, cet exemple constitue une participation entière, car non seulement les participant·e·s ont fait un choix critique et elles ont changé le rapport avec les responsables du cours, mais elles ont également transformé les rapports entre elles et vis-à-vis des autorités locales. En effet, la complicité entre elles, surgie de façon spontanée, conduisait à ce que les unes aidaient les autres dans la correction de textes en français écrits dans le cadre des cours. L'apprentissage de la langue se réalisait ainsi pratiquement automatiquement. Les rapports avec les autorités communales se transformaient, parce que les participantes négociaient avec la commune l'entrée gratuite au musée pour une année. Elles se sont donc fait entendre au niveau politique.

Conclusion : La qualité de la participation en question

Les différences dans la participation entre les projets avec les adultes et les jeunes et entre les projets financés spécifiquement et ceux initiés à partir des centres de jeunes, sont frappantes. Par exemple, la participation des jeunes dans les projets des murales n'est que partielle, elle est «assistée», «surveillée». Ce premier constat de l'analyse n'est pas satisfaisant, il mérite d'être approfondi. Des recherches récentes traitant de la participation en art, en anthropologie, en travail social et en pédagogie permettent de dégager trois pistes de réflexion afin de mieux estimer le travail de ces deux animatrices socioculturelles avec les jeunes.

1. Des études récentes en travail social et en pédagogie en Allemagne, en France et en Suisse montrent que des projets mettant la participation au centre relaient un discours étatique et institutionnel qui s'est développé autour de la mise en œuvre de dispositifs qui obligent à la participation (Carrel, 2013 ; Claisse et al., 2013 ; Derecik et al., 2013 ; Erben et al., 2013 ; Ossipow et al., 2014 ; Stork, 2011 ; Weber, 2013). Du côté francophone, le «tournant participatif» en politique est avancé. Il consisterait, selon les

© 2016, Seismo Verlag, Zürich

politologues Reuchamps et Caluwaerts (2013, p. 9), en le passage, débuté il y a trois décennies, d'une démocratie représentative à une démocratie délibérative, présupposant la participation. Depuis le tournant participatif, «les sociétés occidentales contemporaines se sont largement engagées, consciemment et inconsciemment, sur le chemin d'une démocratie participative et délibérative» (Reuchamps & Caluwaerts, 2013, p. 9). Selon les auteurs et pour le dire vite, dans une démocratie délibérative, la citoyenneté ne signifierait plus consommation, mais participation. Cette «culture de la participation» est depuis récemment au centre d'un nouveau discours étatique. Or en France, par exemple, la politique de la ville révèle les limites de cette culture. Tous les rapports ministériels soulignent que la participation des habitant·e·s est «à la fois une nécessité absolue et un objectif inatteignable» (Carrel 2013, p. 15). Autrement dit, la participation est vue comme «une condition de réussite de la politique de la ville», mais elle est «non incarnée dans des pratiques» (Carrel 2013, p. 16). En Allemagne, les études mentionnent souvent la Convention des droits de l'enfant de 1992 comme un point de départ pour la prise en compte de la notion de participation dans les dispositifs institutionnels (Stork, 2011). Depuis, la participation est devenue une obligation structurelle et elle fait partie des principes d'orientation de tout dispositif institutionnel, de l'école au foyer en passant par le service social. Aussi, à partir du début des années 1990, toute institution qui se veut professionnelle doit intégrer le discours de la participation. Dans ce sens, on peut constater sans étonnement que les deux animatrices socioculturelles des centres de jeunesse intègrent la participation dans leurs projets: c'est le principe d'orientation qu'elles ont appris en formation et c'est celui de l'institution, de l'Etat et des organisations internationales. Au fond, il s'agit d'une participation réduite à une obligation.

2. En sociologie, en travail social et en éducation, les modèles de processus et d'échelles de la participation présentent la participation des jeunes de façon différente, mais dans aucun des modèles, probablement par souci de légitimation, le paradoxe fondamental de l'initiation pédagogique à la participation est mis en évidence. Le modèle de processus le plus simple part du constat qu'une participation est un processus humain, cadré par le contexte institutionnel, et qu'il part d'une intention (Kravagna et al., 2013, p. 30 s.). Les modèles d'échelles, esquissés brièvement dans ce qui suit, mesurent le degré d'autonomie des participant·e·s, mais chaque auteur utilise son propre vocabulaire. L'un des modèles situe ces degrés entre une «non-participation» «traitée» par une éducation thérapeutique visant à «activer» les «participant·e·s»[13] et la «vraie» participation impli-

© 2016, Seismo Verlag, Zürich

quant la décision, la mise en œuvre et le contrôle de l'action, en passant par la « coopération symbolique » (de pure forme et sans possibilité d'apporter des changements) (Bonvin 2013, p. 42). Un autre modèle (Derecik et al. 2013, p. 55 ; Macha, 2013) distingue entre une participation politique (un pouvoir décisionnel), une participation sociale (un pouvoir de négocier et de forger une opinion en vue d'une décision) et une participation active (une mise en œuvre d'une initiative). Cependant, le paradoxe de la participation en travail social ne se situe pas au niveau de la formulation du modèle. Il se situe dans le fait que la participation a comme objectif l'autonomie, mais que celle-ci ne peut pas être décrétée (Leiprecht 2014). Ce paradoxe est souvent résolu par la limitation de la participation, soit selon le degré, soit selon les domaines ou encore selon l'ampleur de la participation. Les éducatrices et les éducateurs sociaux insistent souvent sur le fait que les jeunes ne peuvent pas apprendre à participer sans que l'on définisse qui peut participer activement, de quelle façon et dans quel domaine (Derecik et al., 2013). La participation « assistée » prévue par les deux animatrices socioculturelles pour la réalisation de la murale peut donc être considérée comme un dispositif éducatif pour initier les jeunes, de façon sciemment limitée, à une participation dans l'espace public, pour apprendre à sentir ce que « laisser sa marque dans l'espace public » signifie ou encore pour apprendre à se sentir responsable des lieux publics.

3. Finalement, on peut estimer que la participation est un discours fonctionnel porté par les instances politiques et avec lequel il convient de se montrer prudent. En effet, il peut empêcher une véritable analyse politique de la société en général, mais plus précisément encore des milieux sociaux ou des contextes quotidiens dans lesquels une personne évolue. C'est le cas quand les jeunes eux-mêmes réduisent leur participation dans la société à une participation économique, c'est-à-dire à la possibilité d'avoir accès à un poste de travail, ce qui constitue en enjeu important en soi (Erben et al. 2013, p. 40). C'est le cas quand, dans le cadre de la politique de la ville en France, « la demande est faite aux pauvres de se comporter en citoyens responsables », car elle réduit la citoyenneté « à remettre des êtres incivils dans le droit chemin » (Carrel 2013, p. 14). C'est le cas quand des politiciens et des politiciennes veulent remplacer l'Etat social et solidaire par une société de la participation, comme le rapporte l'anthropologue McKenna (2014) pour les États-Unis ou le pédagogue Leiprecht (2014) citant le roi des Pays Bas.

Claire Bishop (2012, p. 11) montre que la rhétorique de la participation donne un aspect humain à une société anesthésiée, fragmentée par l'utilitarisme et le capitalisme. L'art répare la société en créant, entre

© 2016, Seismo Verlag, Zürich

autres, des liens sociaux. Se pose alors la question de savoir s'il faut refuser la participation. La forme de participation que l'animatrice socioculturelle a prévu pour les jeunes dans le projet « graffiti à l'école » n'est certes pas économique, mais elle n'est pas davantage politique. Revenir à la perspective de Freire avec les quatre éléments pour une participation politique dans le sens large, telle qu'elle s'est produite dans l'exemple « le musée vous appartient », peut alors servir pour comprendre que la participation suppose au préalable une analyse des rapports de pouvoir. A contrario, dans le projet « graffiti à l'école », l'animatrice socioculturelle a, à mon sens, fait « rentrer le projet dans le moule de la commune » et elle a, malgré la négociation engagée avec les autorités communales, manqué une réelle occasion de découvrir avec les jeunes ce que « autonomie d'expression » veut réellement dire.

Références bibliographiques

Alinsky, Saul (2012). *Être radical. Manuel pragmatique pour radicaux realistes*. Bruxelles : Aden (1ère édition 1971).

Barraket, Jo (2005). Putting people in the picture? The role of the arts in social inclusion. In *Social Policy Working Paper, 4*. Melbourne: Brotherhood of St Laurence.

Bishop, Claire (2012). *Artificial Hells – Participatory Art and the Politics of Spectatorship*. New York / London: Verso.

Bonvin, Jean-Michel (2013). La participation à l'aune de l'approche par les capacités d'Amartya Sen. In Claisse, Frédéric, Laviolette, Catherine, Reuchamps, Min & Ruyters, Christine (Éds.). *La participation en action, Méthodes participatives appliquées*. Bruxelles, Lang, p. 41–54.

Bourriaud, Nicolas (1998). *L'esthétique relationnelle*. Paris : Les Presses du Réel.

Carrel, Marion (2013). *Faire participer les habitants ? Citoyenneté et pouvoir d'agir dans des quartiers populaires*. Lyon : École Normale Supérieur.

Claisse, Frédéric, Laviolette, Catherine, Reuchamps, Min & Ruyters, Christine (Éds.) (2013). *La participation en action, Méthodes participatives appliquées*. Bruxelles : Lang.

Della Croce, Claudia, Libois, Joëlle & Mawad, Rima (2011). *Animation socioculturelle, pratiques multiples pour un métier complexe*. Paris : L'Harmattan.

Derecik, Ahmet, Kaufmann, Nils & Deuber, Nils (2013). *Partizipation in der offenen Ganztagesschule,* Pädagogische Grundlagen und empirische Befunde zu Bewegungs-*, Spiel- und Sportangeboten*. Wiesbaden: Springer.

Erben, Friedrun, Schlottau, Heike & Waldmann, Klaus (2013). *Praxishandbuch, Wir haben was zu sagen, Politische Bildung mit sozial benachteiligten Jugendlichen – Subjektorientierung, Anerkennung, Partizipation*. Schwalbach: Wochenschau.

Freire, Paulo (1974). *Erziehung als Praxis der Freiheit. Beispiele zur Pädagogik der Unterdrückten*. Hamburg: Rowohlt (1ère édition 1968).

Gaspar, Jean-François (2012). *Tenir! Les raisons d'être travailleurs sociaux*. Paris : La Découverte.

Gillet, Jean-Claude (1995). *Animation et animateur : le sens de l'action*. Paris : L'Harmattan.

Giroux, Henry (2010). *On critical pedagogy*. New York : Continuum.

Goguel d'Allondans, Thierry (2003). *Anthropo-logiques d'un travailleur*

© 2016, Seismo Verlag, Zürich

social – passeurs, passages, passants. Paris: Téraèdre.

Houssaye, Jean (Éd.) (2012). *Accueils collectifs de mineurs: recherches.* Vigneux: Matrice.

Kester, Grant (2004). Conversation Pieces – the Role of Dialogue in Socially-Engaged Art. In Kozur, Zoya & Leung, Simon (Éds.). *Theory of contemporary Art since 1985.* Malden: Blackwell Publishing, p. 153–165.

Kravagna, Marine, Reuchamps, Min & Delberghe, Stéphane (2013). Qu'est-ce la participation? In Claisse, Frédéric, Laviolette, Catherine, Reuchamps, Min & Ruyters, Christine (eds.), *La participation en action, Méthodes participatives appliquées.* Bruxelles: Lang, p. 16–40.

Lafortune, Jean-Marie (2014). *Participation à la culture – culture de la participation, Conférence tenue au Forum Terrain – École de l'orientation animation socioculturelle.* Sierre: Haute école spécialisée.

Leiprecht, Rudolf (2014). Überlegungen zu Partizipation. *Conférence, Kompaktseminar Sozialpädagogik.* Hamburg: Universität Hamburg.

Libois, Joëlle et al. (2011). *Déclaration pour l'animation socioculturelle.* www.anim.ch, site consulté le 24.6.2013.

Macha, Hildegard (2013). Organisation und Partizipation aus pädagogischer Sicht – eine Einführung. In Weber, Susanne Maria (Éd.). *Organisation und Partizipation, Interdisziplinäre Verhältnisbestimmungen und organisationspädagogische Perspektiven.* Wiesbaden: Springer, p. 45–58.

McKenna, Brian (2013). Freire's Blunt Challenge to Anthropology: Create a Pedagogy of the Oppressed for Your Times. *Critique of anthropology 33(4),* p. 447–475.

Moulène, Claire (2007). *Art contemporain et lien social.* Paris: Cercle d'art.

Ossipow, Laurence, Berthod, Marc-Antoine & Aeby, Gaëlle (2014). *Les miroirs de l'adolescence.* Lausanne: Antipodes.

Rancière, Jacques (2004). *Le maître ignorant.* Paris: Gallimard (1ère édiction 1987).

Reuchamps, Min, & Caluwaerts, Didier (2013). Introduction: le tournant participatif et délibératif. In Claisse, Frédéric, Laviolette, Catherine, Reuchamps, Min & Ruyters, Christine (eds.). *La participation en action, Méthodes participatives appliquées.* Bruxelles: Lang, p. 1–15.

Swartz, Marc J., Turner, Victor W. & Tuden, Arthur (2002). Political Anthropology. In Vincent, Joan (Éd.). *The Anthropology of Politics.* Malden: Blackwell Publishing (1ère édition 1966), p. 103–119.

Stork, Remi (2011). *Partizipation – Können Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung demokratisch sein? Conférence Beteiligung ermöglichen – Beteiligung leben. Partizipation und Soziale Arbeit.* Zurich: Hochschule für Angewandte Wissenschaften.

Waldis, Barbara (2013). «Ta ville, ta rue… ton art». Soziale Arbeit und Kritische Kunstvermittlung im öffentlichen Raum. In Moersch, Carmen (Éd.), Zeit für Vermittlung (http://www.kulturvermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/v1/?m=1&m2=5&lang=d, site consulté le 24.4.2013).

Waldis, Barbara (2014). Quand l'art se saisit du social: «donner» ou «prendre» la parole. *Cultures et Société, 30,* p. 55–61.

Waldis, Barbara & Forclaz, Simon C. (2012). *Chez-soi dans l'espace public? Documentaire de la perspective de l'animation socioculturelle à propos de cinq actions d'art dans l'espace public de la Suisse Romande.* Sierre: HETS VS, youtube. https://www.youtube.com/watch?v=OumH0osZY5Q.

Waldis, Barbara & Fumeaux, Nicole (2011). Art visuel et animation socioculturelle: vers une typologie de projets communs dans l'espace public. http://www.unizar.es/colinanimacion-IEPSA/?page_id=1583&lang=en, site consulté le 10.06.2012.

Waldis, Barbara, Rivier, Raphaël & Fumeaux, Nicole (2013). *Médiation culturelle et action d'art collective dans l'espace public: Transformations, participations*

© 2016, Seismo Verlag, Zürich

et appropriations, Rapport de recherche. Sierre : HETS VS.

Weber, Susanne Maria (Éd.) (2013). *Organisation und Partizipation. Interdisziplinäre Verhältnisbestimmungen und organisationspädagogische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer.

Annotations

1 Selon les initiatives de Philadelphie et ailleurs aux Etats-Unis et au Canada (www.culturepourtous.ca), selon la démarche de l'école de Perquin (www.wallsofhope.org), de tels projets font partie du "community art" (Barraket 2005). Puisque la notion « communautaire » comporte en français une connotation fortement ethnique, le terme d'« action d'art collective dans l'espace public » a été choisi pour cet article.

2 Une intervention paradoxale est une technique artistique, pédagogique ou psychologique qui paraît être en contradiction avec l'objectif à atteindre, mais au fond elle est dessinée en fonction de l'objectif.

3 Sans autre indication, la notion de « travail social » est entendue, selon la doxa en HETS de la Suisse francophone, comme englobant les orientations de « service social », d'« éducation sociale » et d'« animation socioculturelle ».

4 Un tout grand merci à Claudia Dubuis pour l'échange précieux et la relecture finale de cet article.

5 « Politique » est entendu dans cet article dans un sens anthropologique, c'est-à-dire comme un raisonnement tenu par rapport à la sphère publique autour de thématiques portant sur le bien commun, et qui engage des rapports de forces (Swartz et al., 2002).

6 Le terme « projet » est utilisé quand il s'agit de l'ensemble de l'initiative, le terme « action » est choisi quand nous nous focalisons sur l'action d'art collective dans le cadre du projet.

7 Le choix s'est finalement effectué en fonction de la disponibilité des animatrices et des animateurs socioculturels et en respectant le binôme disciplinaire animation socioculturelle – art visuel (Waldis et al., 2013). D'analyser un projet dans tous les cantons romands s'est avéré impossible : dans les cantons de Fribourg, Jura et Neuchâtel nous n'en trouvions pas. Sur les cinq projets retenus pour l'étude, deux se situent dans le canton de Berne, un dans le canton de Genève et un dans le canton de Vaud. Le cinquième projet de l'étude, un exemple du canton de Valais, n'est pour cet article pas pris en considération, car il consiste en une médiation culturelle avec des enfants dans le cadre uniquement scolaire ; il est donc plus orientée vers la pédagogie que vers l'animation socioculturelle.

8 La typologie des projets utilisée liant art et travail social distingue l'action d'art collective, la médiation culturelle et l'art thérapie (Waldis & Fumeaux 2011).

9 « Murale » est un terme utilisé à Montréal (cf. www.culturepourtous.ch) et, dans sa version anglaise, « mural », utilisé notamment aux États-Unis, pour désigner les peintures et graffitis collectifs couvrant tout un mur d'un immeuble ou peints tout au long d'une rue.

10 Le Conseil suisse des Activités de Jeunesse veut sensibiliser au travail bénévole et organise, depuis 2005, tous les 5 ans l'action « 72 heures ». Partout en Suisse, des équipes de jeunes peuvent s'annoncer pour mener en même temps et pendant 72 heures des actions de type communautaire dans l'espace public. Leur action bénéficie d'une forte couverture médiatique (www.72heures.ch).

11 Pour l'analyse d'autres exemples cf. Waldis (2013) et Waldis (2014).

© 2016, Seismo Verlag, Zürich

12 Le contraire serait, selon Freire (1974, p. 10), une personne « assimilée » qu'il considère comme une personne « objet ».

13 Bonvin (2013, p. 41 s.) se réfère l'échelle de la participation de Arnstein (1969). Celle-ci diffère d'une conception du point de vue de l'animation socioculturelle, qui considère l'activation ou la motivation comme des types d'animation et donc de participation (cf. Gillet, 1995).

© 2016, Seismo Verlag, Zürich