

Knowledge and Not-Knowledge Production in the Art School La production de savoir et de non-savoir dans les écoles d'art

Justin Langlois

Number 98, Winter 2020

Savoir
Knowledge

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/92558ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les éditions Esse

ISSN

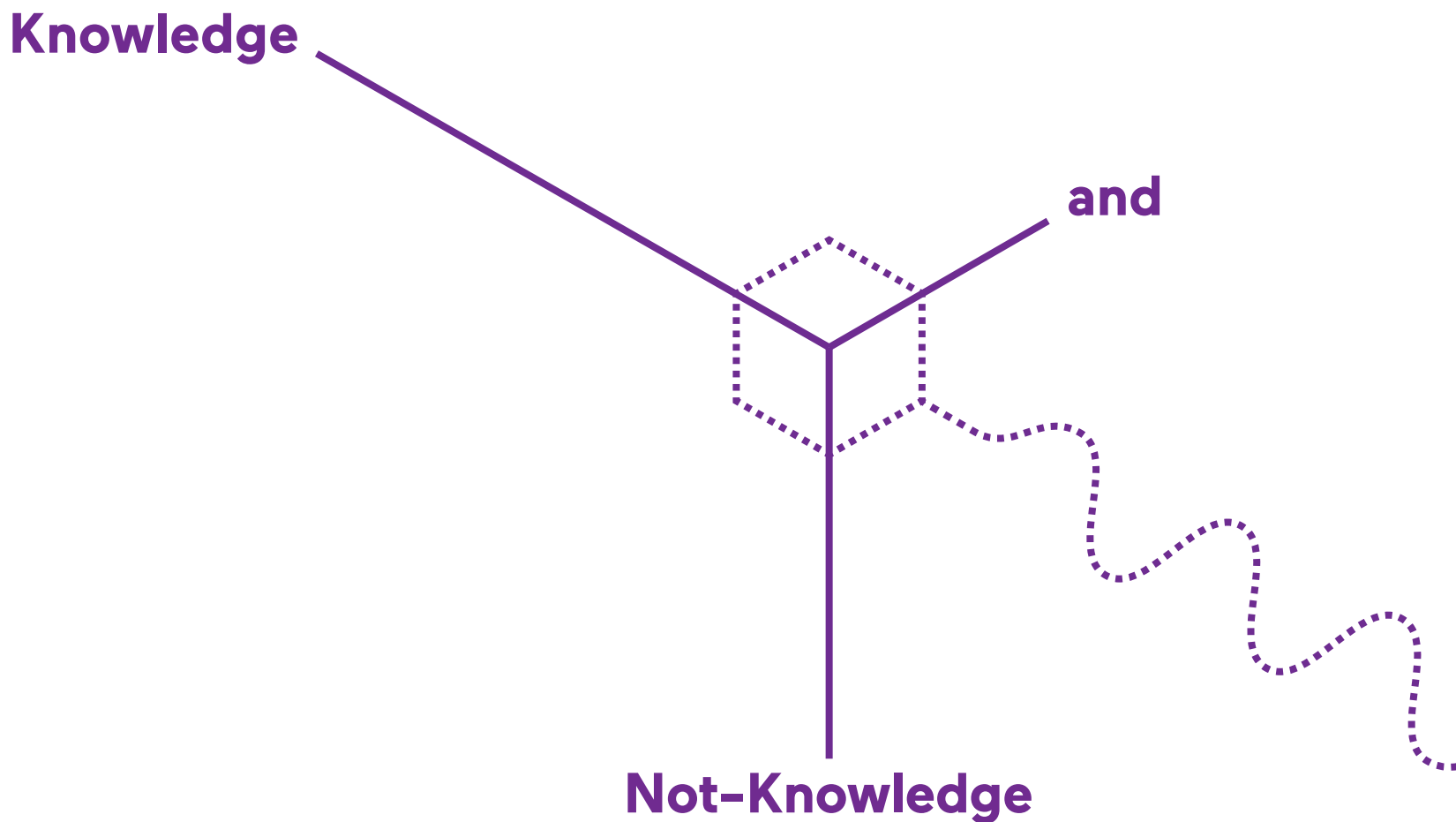
0831-859X (print)

1929-3577 (digital)

[Explore this journal](#)

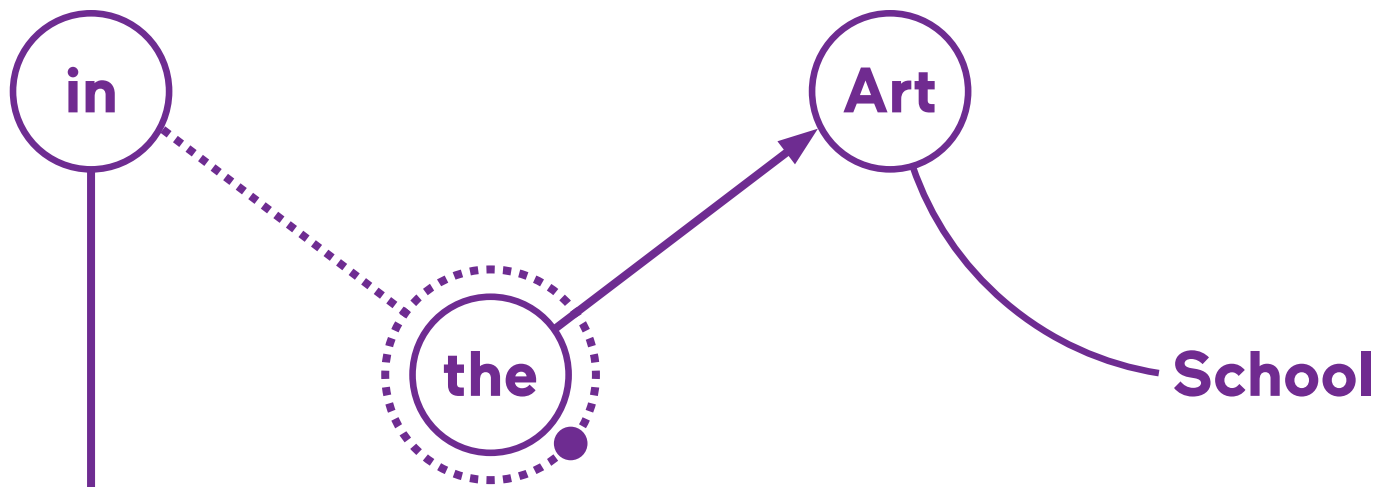
Cite this article

Langlois, J. (2020). Knowledge and Not-Knowledge Production in the Art School / La production de savoir et de non-savoir dans les écoles d'art. *esse arts + opinions*, (98), 16–21.



To problematize the relationship between art and knowledge, we need to investigate one of the most active sites of knowledge production in relation to contemporary art: the art school. In the art school, tracings of histories long and linear coalesce with activations of a vibrant yet discordant present, all within a scope of activity that is both higher learning and skills-based training. To begin our investigation, we should unpack what sorts of knowledge are produced within the art school.

Justin Langlois



Production

First, what we define as “knowledge” in an art school inevitably defines *where* and *when* we see knowledge production and knowledge acquisition occurring. Because of this, from the institution’s perspective, knowledge is not produced within an art school unless the outcome of a particular sequence of activities or inquiries can be seen as knowledge. At a very high level, we could think about this as the difference between coursework and the conversations unfolding in the hallways after class: one gets recognized for credit, whereas the other is simply a series of social encounters, no matter the level of engagement.

Second, to enact this recognition, and thereby produce or acquire knowledge, we have to contend with the current frameworks of legibility that we have at hand. Look at any art school’s areas of study or concentration to see what kinds of knowledge are being valued and produced. Explore any art school prospectus and there will be a common set of knowledges featured, including sculpture, painting, drawing, Western art history, new or digital media, photography, and other things long-ago safely filtered into the canon of Western art production. Officially, these are the only things one learns at an art school. We know these things also readily encode privileges, values, histories, and expectations, and so, when we are forced to map what we make and what we do at an art school onto them, we embed those same limitations into the knowledge that we’re producing or acquiring.

Third, we need to keep in mind that the institution itself has those same limitations, edges, and boundaries embedded within it. This is important to keep in mind, as we know that some activities get to count officially as what we learn at an art school and all other activities are seen as just things that happen. However, when an art school considers certain experiences within an academic institution to be inconsequential to the educational experience itself, it inevitably privileges an impossibly smooth, efficient, and colonial set of experiences as the

base requirements for producing and acquiring knowledge. In this view, an art school considers only those experiences that neatly scaffold onto those base requirements as pertinent knowledge.

In this context, all the other experiences that occur, and especially those that are disproportionately experienced by racialized and marginalized students, are not only not seen as knowledge by the institution but become the raw material of infinitely increasing bureaucracy. Art schools, and post-secondary institutions generally, develop policy, embark on strategic planning, and set up more and more offices, centres, and departments to supplement or counteract a core operating logic that revolves around racial, gender, and economic privilege. In this way, the experiences that are institutionally considered to be *not-knowledge*, insofar as they are not core parts of any curriculum or at the foundation of institutional operations, are rarely formally or universally brought into the educational experience or classroom and are instead seen mostly through administrative structures.

To understand this more fully, we might consider the possibilities of exploring not just what gets to count as knowledge in an art school, but how transformative it could be to bring meaningful experiences to the centre of what can be learned in an art school. For example, what if initiating a public conversation with a faculty member when they ignore the rich and broad practices of artists of colour in their lectures counted as knowledge in an art school? What if caring for a fellow student in a moment of crisis counted as knowledge in an art school? What if the practice of political action against exertions of power counted as knowledge in an art school? What if experiencing the Indigenous territory on which you learn through your whole body counted as knowledge in an art school? What if a campaign advocating for financial transparency from administration counted as knowledge in an art school? What if cooking for others who don’t

have the time or money to access the food they need counted as knowledge in an art school? What if working to change the biases built into the admissions process counted as knowledge at an art school? What if forms of political and aesthetic discourse that do not necessarily map onto the dominant discourses of the last sixty-five years of politics and aesthetics counted as knowledge in an art school? What if demanding the end of sexual violence across campus counted as knowledge in an art school? What if insisting on the right to self-determination as an Indigenous artist counted as knowledge in an art school? What if working around mindlessly designed able-bodied spaces because your own body moves differently counted as knowledge in an art school? What if learning to balance part-time work and full-time debt counted as knowledge in an art school? What if navigating oppressive structures of evaluation that empower the most privileged counted as knowledge in an art school? What if the decision to drop out of art school counted as knowledge in an art school?

Beyond simply expanding what gets to “count” as knowledge, this sort of audit enables a larger set of possibilities. This is an effort to delineate the frontlines of a future of art practice and cultural life on terms that are just and equitable for everyone. To be sure, there are well-established positions from which we can develop this vital work.

We might draw from Fred Moten and Stefano Harney’s notion of “study”¹ to better understand what actually happens at (an art) school and call that knowledge. We could build more complex understandings of the roles that artists will be asked to play upon graduation and call that knowledge for a post-art school life. We could start classes later in the day and call that embodied knowledge.² We can stop insisting that we’re trying to produce “professional artists” and call that political knowledge.³ We could heed the call of Sara Ahmed to “support those who are not supported”⁴ and see that act of solidarity as knowledge. We might work together in ways that are meaningful to us, rather than meaningful to the efforts to sustain the market logics⁵ that enclose many of the educational experiences in art school and call

that professional knowledge. We could, at the very least, enact the propositions put forward by Sara Florence Davidson and her father, Robert Davidson, and make relationships and curiosity the centre of learning⁶ and call that school.

And yet even if we were to embrace all of these starting points, it wouldn’t be enough. The kinds of things that countless students, faculty, and staff have to do just to survive in an art school would still be *not-knowledge* at the art school. They would still be the things that occur every day in and around every class, every critique, every exhibition, and yet would still not be officially seen as curriculum or knowledge. These acts of survival are not unlike Gregory Sholette’s notion of the “dark matter” of the art world.⁷ These acts are the invisible labour and infrastructure that hold up the dominant processes and hegemonic practices underwriting contemporary art education. They are the site of “common” in an oppressive common sense. By their nature of exception from the rule of institutional logics, they are registered through a constellation of policy-driven concerns and liabilities, rather than seen as what they truly are—the intersectional forms of labour and acts of care that actually bring the art school into being, day in and day out.

With this, we could build an art school that not only recognizes (and not just supports) but centres these forms of labour and pluralities of experience as sites of knowledge that are both compulsory (as they will always be without monumental institutional reform) and exceptional (in their ability to meaningfully exceed the art school). In this version of art school, we find a knowledge that continually grapples with the unending capacity for institutional power to envelop systemic violence with glacial policy shifts and confounding administrative procedures. In this grappling, we produce knowledge through an encounter with power and then circulate it through our communities, sharing new ways to push back.

When an art school finally sees these practices as catalysts for important and urgent knowledge, it becomes something that truly prepares its communities for the complexities that they will encounter, enact, enable, and resist for the rest of their lives, as artists, or

otherwise. Knowledge produced through these acts of resistance is not just for contemporary art (though it is valuable there) but for much larger social change. What was once not-knowledge in an art school becomes know-how for emancipatory social action.

To that end, the value of the art school is in the opportunities it affords to model meaningful, unexpected, surprising, and more-just ways to be in the world together. Its mission should be built around the ambition to conjure other futures and practise them at a moment-by-moment basis. An art school is an opportunity to see and value knowledge in the experiences that so many other institutions have failed to bring into the centre—the complex, intersectional, and difficult things that make up everyday life—and build new imaginations together. ●

1 — Stefano Harney and Fred Moten, *The Undercommons: Fugitive Planning & Black Study* (Brooklyn, NY: Minor Compositions-Autonomedia, 2013), 81, 109–110.

2 — Amy X. Wang, “Let Them Sleep in: University Students Learn Better in Classes Starting after 11am, Neuroscience Research Shows.” *Quartz*, April 13, 2017. <<https://qz.com/957858/let-them-sleep-in-university-students-learn-better-in-classes-starting-after-11am-neuroscience-research-shows/>>.

3 — BFAMFAPhD, “Artists Report Back: A National Study on the Lives of Arts Graduates and Working Artists.” *BFAMFAPhD*, 2014. <http://bfamfaphd.com/wp-content/uploads/2016/05/BFAMFAPhD_ArtistsReportBack2014-10.pdf>.

4 — Sara Ahmed, *Living a Feminist Life* (Durham, NC: Duke University Press, 2017), 1.

5 — Nato Thompson, *Living as Form: Socially Engaged Art from 1991–2011* (Cambridge, MA: MIT Press, 2012), 20–32.

6 — Sara Florence Davidson and Robert Davidson, *Potlatch as Pedagogy: Learning Through Ceremony* (Winnipeg: Portage & Main Press, 2018), 69–70.

7 — Gregory Sholette, *Dark Matter: Art and Politics in the Age of Enterprise Culture* (London: Pluto Press, 2011), 44.

La production de savoir et de non-savoir dans les écoles d'art

Justin Langlois

Pour problématiser le rapport entre art et savoir, il paraît nécessaire d'examiner un des lieux de production du savoir les plus actifs en matière d'art contemporain, c'est-à-dire l'école d'art. C'est dans son enceinte que la longue droite des traditions artistiques rencontre les manifestations discordantes d'un présent dynamique, tout cela dans une sphère d'activité consacrée à la fois à l'enseignement supérieur et à la formation pratique. Pour commencer notre analyse, dressons un inventaire des types de connaissances qui sont produites dans cet établissement.

Premièrement, ce qu'on caractérise comme des « savoirs » dans une école d'art détermine de manière inévitable *où* et *à quel moment* on estime que des connaissances sont produites ou acquises. Voilà pourquoi, du point de vue de l'établissement, il n'y a d'autre savoir que celui qui résulte d'une séquence particulière d'activités ou de recherches. Pensons par exemple à ce qui différencie les travaux imposés des conversations qui s'engagent dans les couloirs après les cours : les premiers donnent droit à des crédits tandis que les deuxièmes sont simplement vues comme une suite d'interactions sociales, peu importe le degré d'investissement des interlocuteurs.

Deuxièmement, pour établir cette reconnaissance et produire ou acquérir par le fait même des connaissances, il faut composer avec les cadres de lisibilité en place. Pour connaître les types de savoirs qui sont produits ou valorisés au sein des écoles d'art, il suffit d'examiner les domaines d'études ou les concentrations proposés. Un coup d'œil au prospectus de n'importe quelle école nous renseigne sur le corpus de connaissances commun à tous les établissements : la sculpture, la peinture, le dessin, l'histoire de l'art en Occident, les nouveaux médias, les médias numériques et la photographie font partie des matières qui ont réussi à passer au travers du filtre rassurant du canon

de l'art occidental. Officiellement, ce sont là les seules qu'on étudie dans une école d'art. On sait qu'elles sont aussi le reflet de privilèges, de valeurs, d'histoires et d'attentes particuliers. Par conséquent, quand on est forcé d'appliquer ce cadre à ce qui se fabrique et se déroule dans une école d'art, on se trouve à imposer les mêmes limites au savoir que nous produisons ou acquérons.

Troisièmement, il faut garder à l'esprit que ces bornes, ces lignes de démarcation ou ces frontières sont elles-mêmes inscrites dans l'institution qu'est l'école d'art. C'est là une donnée essentielle, dans la mesure où certaines activités sont considérées comme des apprentissages valables tandis que toutes les autres sont perçues comme des épiphénomènes. Toutefois, quand une école d'art juge que certaines expériences vécues en contexte scolaire n'apportent rien à la démarche éducative en tant que telle, elle privilégie inévitablement des expériences on ne peut plus uniformes, efficaces et coloniales comme conditions préalables à la production et à l'acquisition de connaissances. De ce point de vue, seules les expériences propres à cadrer avec cette structure constituent un savoir pertinent.

Dans ce contexte, toutes les autres expériences, et en particulier celles que vivent de façon disproportionnée les étudiantes et étudiants racialisés et marginalisés, ne sont pas

Dans cette version de l'école d'art, nous trouverions ainsi un savoir qui opposerait une résistance continue au pouvoir institutionnel et à sa capacité de dissimuler la violence systémique sous des changements d'orientation impersonnels et des procédures administratives déroutantes.

seulement vues comme un non-savoir par l'institution; elles deviennent la matière première d'une bureaucratisation toujours croissante. Comme tout autre établissement postsecondaire, les écoles d'art formulent des politiques, établissent des plans stratégiques et déploient une panoplie de services ayant pour but de compléter ou de neutraliser les effets d'une logique de fonctionnement fondée sur le privilège associé à la race, au genre et à la situation économique. De cette façon, les expériences vues par l'institution comme du *non-savoir*, dans la mesure où elles ne sont pas au centre de son programme ou de son fonctionnement, sont rarement incorporées officiellement ou intégralement dans la démarche éducative ou la salle de cours; le plus souvent, elles sont soumises au prisme des structures administratives.

Au lieu de s'en tenir aux choses considérées comme des connaissances valables, essayons d'imaginer le pouvoir transformateur que pourrait receler l'idée de mettre des expériences signifiantes au cœur de l'apprentissage. Qu'advierait-il, par exemple, si l'on considérait comme un savoir le fait d'interpeler publiquement un professeur qui n'aborde jamais dans ses cours les œuvres riches et diversifiées des artistes de couleur? De prendre soin d'un pair dans un moment de crise? De participer à une action politique contre l'emploi de la force? De faire l'expérience, avec tout son corps, du territoire autochtone où l'on étudie? De mener une campagne pour que l'administration fasse preuve de transparence financière? De cuisiner pour des personnes qui n'ont ni le temps ni les moyens de se nourrir convenablement? De travailler à éliminer les iniquités du système d'admission? D'introduire des idées politiques et esthétiques qui ne cadrent pas nécessairement avec les discours dominants des 65 dernières années? De réclamer la fin de la violence sexuelle sur le campus? D'insister sur le droit à l'autodétermination des artistes autochtones? De surmonter les obstacles que posent les espaces aménagés exclusivement

pour des personnes valides quand votre corps vous impose un autre mode de déplacement? D'apprendre à équilibrer un emploi à temps partiel avec une dette à plein temps? De se frayer une voie dans des structures d'évaluation oppressives qui favorisent les plus privilégiés? De prendre la décision d'abandonner l'école? Que se passerait-il si toutes ces expériences étaient considérées comme des savoirs?

Un tel inventaire ne fait pas que multiplier ce qui « compte » comme des connaissances : il élargit le champ des possibles. Il reflète une volonté de tracer des lignes de front appelées à définir l'avenir de la pratique artistique et de la vie culturelle selon des conditions justes et équitables pour tout le monde. Et il existe certainement de solides positions à partir desquelles il est possible d'entreprendre ce travail essentiel.

Afin de mieux saisir ce qui se passe en réalité entre les murs d'une école (d'art) et de le considérer comme du savoir, pourquoi ne pas s'appuyer sur la notion d'« étude¹ » proposée par Fred Moten et Stefano Harney? Nous pourrions : pousser l'analyse du rôle que les artistes seront appelés à jouer après l'obtention de leur diplôme et considérer cette connaissance comme un prérequis pour la vie après l'école; commencer les cours à une heure plus tardive et appeler cela un savoir incarné²; cesser d'insister sur la production d'« artistes professionnels » et appeler cela un savoir politique³; répondre à l'invitation de Sara Ahmed à « encourager ceux et celles qui ne reçoivent aucun appui⁴ » et considérer cet acte solidaire comme un acquis; au lieu de se laisser entrainer par la logique du marché⁵, qui oriente bon nombre des expériences éducatives que proposent les écoles d'art, trouver des moyens de collaborer qui font sens à nos yeux et appeler cela du « savoir professionnel ». À tout le moins, nous pourrions mettre en pratique la proposition de Sara Florence Davidson et de son père, Robert Davidson, en redonnant aux rapports humains et à la curiosité une place centrale dans l'apprentissage⁶, et nommer cela « école ».

Même si nous embrassions toutes ces expériences, ce ne serait toujours pas suffisant. Le genre de choses que doivent faire tant d'étudiants, de professeurs et d'employés rien que pour survivre à l'école d'art continuerait d'être vu comme du *non-savoir*. Il resterait néanmoins celles qui se produisent tous les jours dans chaque cours, chaque évaluation ou chaque exposition, mais on ne les considérerait pas non plus comme des savoirs légitimes dignes de figurer au programme d'études. Ce sont des actes de survie qui s'apparentent à la « matière sombre » dont parle Gregory Sholette à propos du monde de l'art⁷. Ils font partie du travail et de l'infrastructure invisibles qui maintiennent les processus dominants et les pratiques hégémoniques sur lesquels repose l'éducation en art contemporain. Ils sont le site du « commun » au sens oppressif du terme. De par leur nature d'exception à la règle de la logique institutionnelle, ils sont perçus comme une myriade de problèmes et de responsabilités à traiter à coups de politiques, plutôt que d'être pris pour ce qu'ils sont réellement : des formes intersectionnelles de travail et des manifestations de bienveillance qui donnent vie, jour après jour, à l'école d'art.

À partir de ce matériau, nous pourrions bâtir une école d'art qui ne ferait pas que reconnaître (et soutenir) ces modes de travail et ces expériences plurielles, mais qui leur accorderait une place centrale en tant que sites de connaissance à la fois nécessaires (ce qu'ils seront toujours sans une monumentale réforme de l'institution) et exceptionnels (dans leur capacité de dépasser véritablement le cadre scolaire). Dans cette version de l'école d'art, nous trouverions ainsi un savoir qui opposerait une résistance continue au pouvoir institutionnel et à sa capacité de dissimuler la violence systémique sous des changements d'orientation impersonnels et des procédures administratives déroutantes. Dans ce tiraillement avec le pouvoir, nous produirions un savoir que nous pourrions ensuite faire circuler dans nos communautés et, du même coup, transmettre de nouvelles formes de résistance.

Une école d'art qui considérerait enfin ces pratiques comme les catalyseurs d'un savoir indispensable deviendrait un lieu qui préparerait véritablement ses groupes d'étudiantes et d'étudiants aux réalités complexes qu'ils rencontreront au cours de leur vie, réalités dans lesquelles ils joueront un rôle qu'ils accepteront ou combattront, en tant qu'artistes ou autrement. Les savoirs engendrés par ces actes de résistance ne se limitent pas au domaine de l'art contemporain (même s'ils y sont d'une grande utilité); ils conduisent aussi à des changements sociaux beaucoup plus étendus. Ainsi, ce qui constituait jusque-là du non-savoir se transforme en savoir-faire propice à l'action sociale émancipatrice.

La valeur d'une école d'art se mesure dans les possibilités qu'elle offre de modeler des manières d'être ensemble dans le monde qui sont significatives, imprévues, étonnantes et plus équitables. Sa mission doit reposer sur la volonté de faire naître de nouveaux lendemains et de s'y appliquer au quotidien. L'école d'art présente une occasion de percevoir et de valoriser les savoirs issus des expériences que tant d'établissements d'enseignement ont échoué à placer au cœur de l'apprentissage – ces réalités complexes, intersectionnelles et difficiles qui constituent la trame de la vie quotidienne –, afin de bâtir ensemble de nouveaux imaginaires.

Traduit de l'anglais par **Margot Lacroix**

1 — Stefano Harney et Fred Moten, *The Undercommons: Fugitive Planning & Black Study*, Brooklyn, Minor Compositions-Autonomedia, 2013, p. 81 et 109-110.

2 — Amy X. Wang, « New Research Says Starting University Classes at 11 am or Later Would Improve Learning », *Quartz*, 13 avril 2017, <bit.ly/2RdxwVT>.

3 — BFAMFAPhD, *Artists Report Back: A National Study on the Lives of Arts Graduates and Working Artists*, BFAMFAPhD, 2014, <bit.ly/2RinYZu>.

4 — Sara Ahmed, *Living a Feminist Life*, Durham, Duke University Press, 2017, p. 1.

5 — Nato Thompson (dir.), *Living as Form: Socially Engaged Art from 1991-2011*, Cambridge, MIT Press, 2012, p. 20-32.

6 — Sara Florence Davidson et Robert Davidson, *Potlatch as Pedagogy: Learning through Ceremony*, Winnipeg, Portage & Main Press, 2018, p. 69-70.

7 — Gregory Sholette, *Dark Matter: Art and Politics in the Age of Enterprise Culture*, Londres, Pluto Press, 2011, p. 44.