

L'élève et son rapport au monde : le cas de l'art brut

Camille Locqueville

▶ **To cite this version:**

Camille Locqueville. L'élève et son rapport au monde : le cas de l'art brut. Education. 2013. dumas-00868864

HAL Id: dumas-00868864

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00868864

Submitted on 2 Oct 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

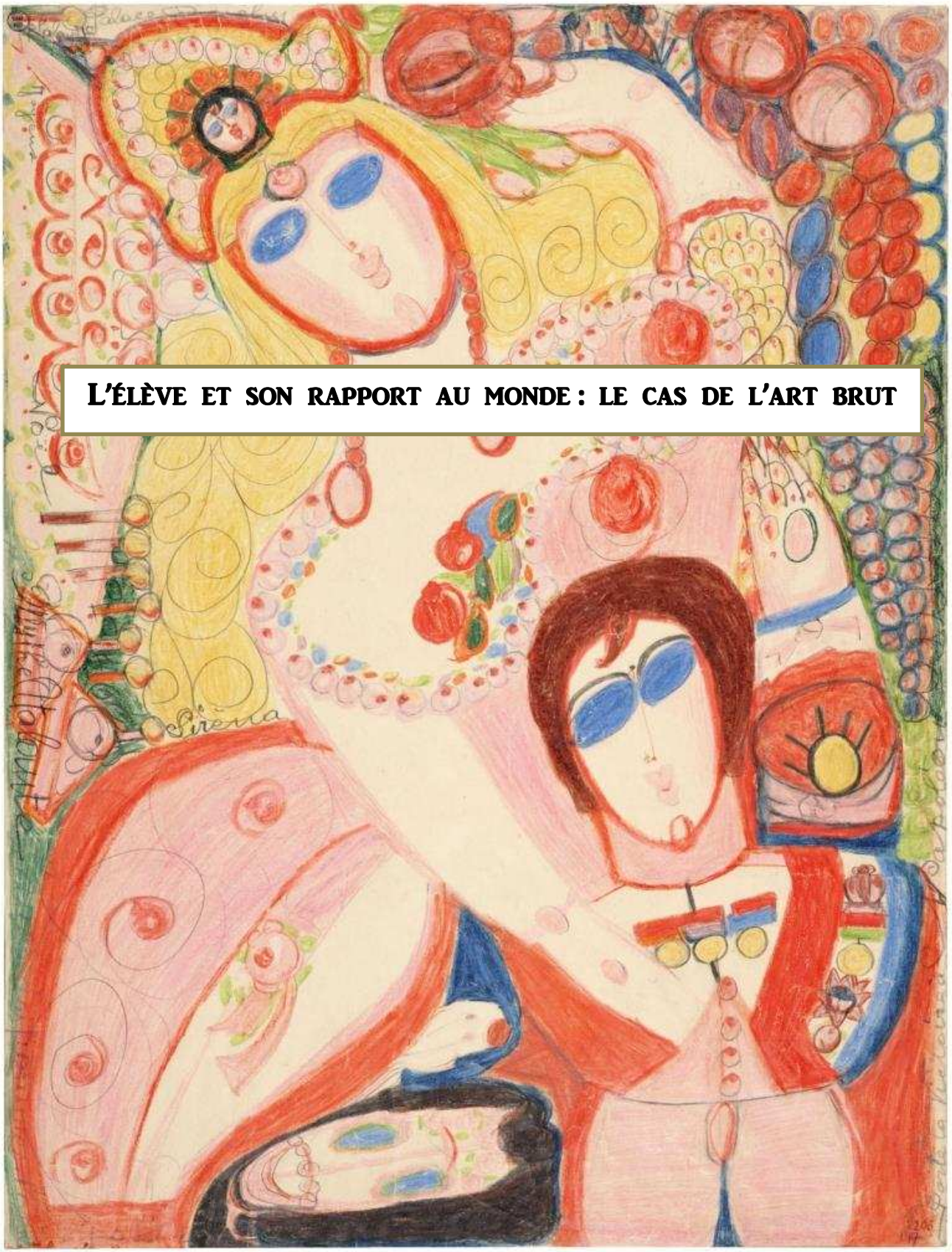
L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

MASTER SMEEF
SPÉCIALITÉ « PROFESSORAT DES ÉCOLES »
DEUXIÈME ANNÉE (M2)
ANNÉE 2012/2013

L’élève et son rapport au monde : le cas de l’art brut

NOM ET PRÉNOM DE L'ÉTUDIANT : Camille Locqueville
SITE DE FORMATION : IUFM Villeneuve d'Ascq
SECTION :

NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DE MEMOIRE : Philippe Baryga
DISCIPLINE DE RECHERCHE :



L'ÉLÈVE ET SON RAPPORT AU MONDE : LE CAS DE L'ART BRUT

Remerciements

J'adresse mes remerciements aux personnes qui m'ont aidée dans ce mémoire :

Philippe Baryga, mon directeur de mémoire

Isabelle Soutif, professeur d'arts visuels à l'IUFM de Villeneuve d'Ascq

Violaine Digonet, responsable du service pédagogique du LaM à Villeneuve d'Ascq

SOMMAIRE

Introduction 4

1. L'art brut 6

1.1 Préhistoire de l'art brut 6

1.2 L'art brut selon Jean Dubuffet 7

1.3 Art brut, art singulier et Outsider art 10

1.4 Art brut et art enfantin 11

1.5 L'art brut aujourd'hui 12

2. La question du rapport au monde 12

2.1 Tentative de définition du rapport au monde 12

2.2 Chez les auteurs d'art brut 15

2.3 Typologie du rapport au monde chez les auteurs d'art brut 18

2.4 Chez les pédagogues 28

2.5 Dans les programmes de l'école primaire 29

3. En pratique 31

3.1 Enjeu de la pratique artistique à proposer en classe 31

3.2 Première séance 32

3.2.1 Description de la séance 32

3.2.2 Analyse de l'activité et des productions des élèves 33

3.2.3 Première conclusion 34

3.3 Deuxième stage 36

3.3.1 Enjeu 36

3.3.2 Pistes envisagées 37

3.3.3 Description de la séance menée 38

3.3.4 Analyse de cette seconde séance 41

3.4 Les productions libres d'un élève 42

Conclusion 44

Bibliographie 47

Annexe n°1 49

Annexe n°2 51

Annexe n°3 52

Introduction

« Ce sont des tableaux qui parlent, qui bousculent des choses, qui font réfléchir. Je me rappelle la première fois que j'étais venu au musée, j'étais peut-être restée une demi-heure et après j'ai dû sortir parce que ça tournait tellement. C'était émotionnellement tellement fort que j'ai dû sortir un moment pour reprendre ma visite plus tard. Il fallait que je m'habitue. Parce que ce sont des tableaux qui parlent. »[1]

Cette impression qu'a ressentie Paul Klee, relatée par Schreyer dans ses Souvenirs, est identique à celle que j'ai eue en me rendant au LaM en janvier 2012. C'était ma première visite de ce musée, et elle constitue ma première découverte de l'art brut, que je ne connaissais pas auparavant. Suite à cette rencontre, et en accord avec mon projet professionnel de professorat des écoles, je me suis alors posée une foule de questions, à la fois sur les artistes, sur les œuvres, mais aussi sur la manière d'appréhender ces œuvres avec des enfants, et donc des élèves. Ces œuvres sont en effet des livres ouverts de la souffrance de leurs auteurs, de leurs angoisses et de leurs désirs. Quand j'ai vu ces œuvres, j'étais à la fois choquée par ce que je voyais, intriguée face à des œuvres dont je ne soupçonnais même pas l'existence, mais aussi fascinée. Une fascination qui ne m'a pas quittée et qui m'a poussée à m'intéresser à l'art brut pour ce mémoire.

Une première piste de réflexion fut les réactions des élèves face à ces œuvres et les apprentissages qui pouvaient découler de ces réactions. Mais cette piste constituait une mauvaise entrée, car j'avais transposé mes réactions d'adulte sur celles que pourraient avoir les enfants.

Une deuxième piste fut engagée grâce aux œuvres elles-mêmes. Elles portent toutes un regard particulier sur ce qui les entoure, et donc un rapport au monde spécial, très personnel selon les auteurs. Celui-ci se traduit plastiquement par des procédés particuliers. Mon hypothèse de départ est donc la présence d'une parenté, ou d'un écho entre les pratiques des auteurs d'art brut, et les pratiques artistiques des élèves. Les élèves, par le biais de leurs productions, témoigneraient de leur propre rapport au monde, et donc utiliseraient des processus de création similaires à ceux employés par les auteurs d'art brut.

[1] Schreyer L Souvenirs, qui cite Paul Klee lui-même sans référence.

En quoi les pratiques artistiques des élèves se rapprochent des processus employés par les auteurs d'art brut ? En quoi ces processus témoignent-ils d'un rapport au monde ? Et quels peuvent être les apprentissages qui découlent de ce rapport au monde ?

Dans un premier temps, un point théorique sur l'art brut, son histoire et ses particularités est nécessaire, pour ensuite analyser ce qu'est le rapport au monde chez les auteurs d'art brut, et les enjeux en termes d'apprentissage qu'il porte. Enfin, une partie pratique mêlant réflexions et pratiques de stage permettra de valider ou d'infirmer l'hypothèse de départ.

1. L'art brut

1.1 Préhistoire de l'art brut[2]

L'art brut apparaît à la fin du XIXème siècle dans des asiles avant d'être théorisé par Jean Dubuffet.

Le mythe du génie créateur associé à la folie commence dès l'époque du romantisme. Ces deux comportements ne sont pas simplement mis en parallèle, ils sont reliés ensemble telle une analogie. Des nombreux exemples semblent confirmer ce mythe : le cas de poètes comme William Blake en Angleterre, Friedrich Hölderlin en Allemagne, ou le cas de peintres comme Vincent Van Gogh. Ces cas sont étudiés sous forme de pathographies : analyse clinique du comportement et de l'œuvre de ces créateurs.

Cesare Lombroso, aliéniste et criminologue italien est le premier à conceptualiser le génie de l'aliénation mentale dans un ouvrage intitulé Genio e follia, publié en 1864 à Turin, puis dans *L'uomo di genio* (1882), ouvrage qui consacre un article sur l'art des fous. Il commence une collection d'œuvres d'aliénés, encore visible aujourd'hui au musée d'anthropologie criminelle de Turin. Il y rassemble des dessins, des meubles sculptés et des peintures.

Un neurologue anglais, John Hughling Jackson, contemporain de Lombroso va tenter alors de démontrer que l'aliénation peut se révéler créatrice. Certains pensent le contraire, comme le Dr James G. Kiernan :

> L'art et la littérature des malades mentaux prouvent que l'aliénation ne fait pas le génie mais l'endommage. Le génie n'est pas le produit d'un esprit malade. Dans les cas exceptionnels où les deux coexistent, le génie représente un reste de santé, c'est un élément conservateur en lutte contre les démons de la maladie.[3]

Au XIXème siècle, la folie étant considérée comme une maladie, les productions plastiques des malades servent parfois à l'élaboration du diagnostic. Les psychiatres établissent des liens entre les caractéristiques plastiques et stylistiques et les formes de

[2] Eléments tirés de DANCHIN L, Art brut, L'instinct créateur, Découvertes Gallimard, 2006

[3] Conférence de l'académie de médecine de Chicago le 10 avril 1892 in DANCHIN *L' Art brut, le génie* créateur, Découverte Gallimard, 2006, p17

démence observées. Les créations artistiques sont donc envisagées purement comme des productions et non comme des œuvres sous un regard exclusivement clinique.

Mais en 1922, le docteur Prinzhorn les observe sous un angle esthétique. Il est le premier à tenter de saisir le processus de création qui anime ces personnes aliénées. Il conçoit chaque style de création comme une expression totale de l'expérience vécue par son auteur. Le docteur Morgenthaler effectuera un travail semblable sur l'œuvre d'Adolf Wölfli ou encore Jacqueline Forel avec Aloïse Corbaz.

Aujourd'hui, tous les hôpitaux psychiatriques ont des ateliers d'expression plastique, ce qui induit une baisse de l'inventivité des malades mentaux, devenus sensibles à l'intérêt lucratif de leurs propres dessins. Cela conduit à une certaine normalisation et un mimétisme qui interroge de nombreux théoriciens de l'art, ou des conservateurs de musée sur l'avenir de l'art brut actuellement.

1.2 L'art brut selon Jean Dubuffet

La première fois que Dubuffet utilise cette expression d'art brut, c'est dans une lettre adressée à René Auberjonois, datée du 28 août 1945. Il justifie le choix du terme :

> J'ai préféré « l'Art Brut » à « l'Art Obscur » à cause que l'art des professionnels ne m'apparaît pas plus clairvoyant et plus lucide, c'est plutôt le contraire. » Dubuffet a donc des difficultés, dans un premier temps à définir l'art brut. Ce terme fut choisi au retour d'un voyage de prospection en Suisse. Cette imprécision sur le sens de cette expression va perdurer quelque peu : « formuler ce qu'est art brut, ce n'est pas mon affaire. Définir une chose- or déjà l'isoler- c'est l'abîmer beaucoup. (…)Moi je suis peu né pour expliciter mais plutôt amateur de langages IMPLICITES. L'art brut c'est l'art brut et tout le monde a très bien compris.[4]

Dubuffet avait pour premier projet d'écrire un livre, ou de réaliser une série de publications. Cependant, en se rendant en Suisse, et en rencontrant des médecins, il se retrouve rapidement avec du matériel qui apparaît comme les prémices d'une collection. Les documents et les photographies qu'il a réunis, constituent un matériel d'étude certain qui prend le nom de « Foyer de l'art Brut », et s'ouvre au public de novembre 1947 à septembre 1948.

[4] DUBUFFET, « L'art brut », Les Barbus Müller et autres pièces de la statuaire provinciale, 1947

En 1948, Dubuffet rencontre André Breton, et entreprend une relation chaleureuse où chacun des deux hommes vont se présenter leurs « trouvailles » d'art brut : Pascal Désir Maisonneuve, Gaston Chaissac, Wölfli… L'idée de créer une association fait son chemin : la Compagnie de l'Art brut est créée en 1948, et se donne pour objectif d'organiser une grande exposition annuelle. Six membres fondateurs représentent la Compagnie : Jean Dubuffet, André Breton, Charles Ratton, marchand d'art primitif, Michel Tapié, Jean Paulhan et Henri-Pierre Roché. Les expositions sont nombreuses et se succèdent.

La première définition apparaît dans une notice sur la Compagnie de l'art brut en septembre 1948. Cette notice est adressée aux directeurs d'hôpitaux psychiatriques lors du lancement de la Compagnie. On peut y lire :

> Nous recherchons des ouvrages artistiques tels que peintures, dessins, statues et statuettes, objets divers de toutes sortes, ne devant rien (ou le moins possible) à l'imitation des œuvres d'art qu'on peut voir dans les musées, salons et galeries, mais qui au contraire font appel au fond humain originel et à l'invention la plus spontanée et personnelle ; des productions dont l'auteur a tout tiré de son propre fond, de ses impulsions et humeurs propres, sans souci de se déférer aux moyens habituellement reçus, sans égard pour les conventions en usage. Des œuvres de cette sorte nous intéresserons même si elles sont sommaires et exécutées avec maladresse.[5]

En 1949, dans l'ouvrage *L'art Brut préféré aux arts culturels,* Dubuffet définit une deuxième fois l'art brut :

> Nous entendons par là des ouvrages exécutés par des personnes indemnes de culture artistique, dans lequel le mimétisme, contrairement à ce qui se passe chez les intellectuels, ait peu ou pas de part, de sorte que leurs auteurs y tirent tout (sujets, choix des matériaux mis en œuvre, moyen de transposition, rythmes, façons d'écritures) de leur propre fond et non pas de poncifs de l'art classique ou de l'art à la mode. Nous y assistons à l'opération artistique toute pure, brute, réinvestie dans l'entier de toutes ses phrases par son auteur, à partir seulement de ses propres impulsions. De l'art donc où se manifeste la seule fonction de l'invention, et non celles, constantes dans l'art culturel, de caméléon et de singe.

[5] DUBUFFET J, *Notice sur la compagnie de l'Art Brut*, 1948, in DANCHIN L, *Art Brut, l'instinct créateur*, 2006, Gallimard, Paris

Michel Thévoz, ancien conservateur de la Collection d'Art Brut de Lausanne, caractérise ces auteurs d'art brut comme des marginaux, mentalement ou socialement parlant. Leurs œuvres sont réalisées à l'extérieur des sentiers des Beaux-Arts, c'est-à-dire des galeries, du réseau d'écoles, des musées, … Elles ne prêtent pas attention aux destinataires habituels de ce domaine, et se veulent même parfois sans aucun destinataire, en dehors du seul auteur, qui devient alors par sa propre démarche créative à la fois un créateur, et l'unique récepteur désiré de sa création.

Dans la préface de L'Art Brut par Michel Thévoz, Jean Dubuffet évoque le statut particulier des œuvres d'art brut en contrepoint des œuvres plus conventionnelles. Pour lui, si les œuvres conventionnelles sont si bien acceptées par le public, c'est parce qu'elles sont montrées dans des musées, et donc deviennent alors recevables pour le public. Ce dernier est conditionné par ce choix des conservateurs et n'envisage donc pas que la création se niche partout, et « se manifeste au contraire à plus haute tension dans la foule de gens du commun ». [6] Pour ces créations, aucun désir d'applaudissement n'est présent, et c'est cela qui donne un réel plaisir gratuit dans la création des marginaux. Mais le regard porté sur ces créations est « distrait et condescendant »[7], car non habitué à ces modes d'inscription et de transcription qui sont libérés de contraintes et font preuve d'ingéniosité et d'innovation. Ces œuvres passent par des voies jusqu'alors inexplorées, qu'on aurait à peine soupçonnées. Celles installées dans les musées sont aux yeux de Dubuffet une version spécieuse, affaiblie et falsifiée de l'art : un art homologué aux antipodes des œuvres d'art brut qui créent leur propre système de critères et de référence.

C'est cette caractéristique propre de ces œuvres qui a pour conséquence qu'elles ne sont pas conservées tant qu'on n'y a pas prêté une attention particulière. Elles ne répondent pas aux caractéristiques normées de l'art, et donc le monde artistique et la société ont fermé les yeux devant de telles créations. Les formes d'expression principalement écartées sont les œuvres des enfants, des « fous », et des « primitifs ». Tant que la société souhaitait se tenir à l'écart des aliénés et des internés, tout ce pan de création est demeuré à l'état d'inexistence.

[6] Préface de *L'art Brut*, Michel Thévoz, Mira, 1981
[7] Ibid.

Selon Lucienne Peiry, « le propre de l'art brut est d'être secret, clandestin, et imprévisible. »[8]

1.3 Art brut, art singulier et Outsider art

Depuis quelques décennies maintenant, on assiste à une prolifération de termes : art brut, outsider art, art folklorique, art singulier, art populaire, art indiscipliné ; et à un engouement certain pour ces formes de création marginales. Cela constitue plus selon Valérie Rousseau[9] un effet de mode, qu'une ouverture à la différence. La marginalité dépend en effet du regard que l'on porte sur soi, et du regard que l'autre porte sur nous.

Les années 1970 ont porté un mouvement underground, qui a abouti à la floraison de nombreuses collections d'art, parfois Brut au sens de Dubuffet, ou parfois en marge de l'art institutionnel. Cela est notamment dû à deux expositions : « les singuliers de l'art- des inspirés aux habitants paysagistes » au musée d'Art moderne de la ville de Paris en 1978, qui va lancer le concept d'art singulier, en présentant pour la première fois des environnements d'architecture spontanée (comme le Palais Idéal du Facteur Cheval) ; et l'exposition « Outsiders » à la Hayward Gallery de Londres en 1968, qui regroupe des œuvres internationales. Dans les pays anglo-saxons, on ne parlera donc jamais d'Art Brut, mais d'Outsider Art, un concept plus large et plus souple que le concept créé par Dubuffet.

La terminologie d'Outsider Art fut inventée en 1972 par Roger Cardinal, pour traduire celle d'Art brut par Dubuffet. Cependant, ce terme est beaucoup plus large que celui créé par Dubuffet : par Outsider Art, on regroupe l'art hors les normes, c'est-à-dire l'art brut, l'art enfantin, l'art naïf, l'art marginal, l'art autodidacte. Ces œuvres s'apparentent entre elles non par leurs caractéristiques plastiques, mais davantage par l'esprit qui les habite. Outsider Art est un terme utilisé aujourd'hui dans les pays Anglo-Saxons, notamment aux Etats-Unis. Ainsi les œuvres qui n'entrent pas ou difficilement dans la définition de Dubuffet, comme Michel Nedjar, Francis Marshall, des semi-professionnels en quelque sorte, tout comme les créateurs d'environnement singulier sont placées sous la dénomination d'Outsider Art.

[8] Peiry L, *L'Art Brut*, Flammarion, coll. Tout l'art histoire, 1997,p262
[9] Indiscipline et marginalité, Actes du colloque, sous la direction de Valérie Rousseau, Société des arts indisciplinés, 2003

1.4 Art brut et art enfantin

Pour Lucienne Peiry, les enfants possèdent une relation naturelle avec l'expression plastique : ils dessinent, modèlent librement. Par cette liberté, ils ont une parenté certaine avec les auteurs d'art brut. L'enfant et l'auteur d'art brut ne se considèrent ni l'un ni l'autre comme des artistes, et ils privilégient la fabrication plus que le résultat. Leurs œuvres proposent des figurés novateurs, car ils ne sont pas empreints de modèles culturels et débordent de spontanéité. Elles présentent cependant des parentés thématiques (figures humaines et animales, architectures, paysages), stylistiques (multiplicité de points de vue, variation d'échelles, schématisme) et même techniques (usage de matériaux récupérés, assemblage, bricolage).

> Mais l'auteur d'Art Brut développe une verve créative enrichie d'une expérience humaine et existentielle, ainsi que de capacités de concentration et de ténacité dont seul un adulte dispose. Il donne ainsi naissance à une production artistique organisée, et dont le système a été conçu, souvent de manière obsessionnelle, au fil de nombreuses années et par le biais de dizaines, de centaines, voire de milliers de compositions.[10]

Lucienne Peiry reprend ainsi Dubuffet en ajoutant que dans des courants artistiques tels que l'art enfantin, l'art brut, l'art primitif, et l'art naïf, il y souffle un vent commun.

John Maizels donne lui aussi sa propre explication :

> Tous les enfants sont des artistes ; chacun a au fond de soi, cette étincelle, cette universalité de la créativité humaine, mais bien souvent, cette impulsion s'atténue en grandissant. Chez certains, fort heureusement, celle-ci ne s'éteint pas et ne disparaît pas du fait des normes du comportement adulte et du conditionnement culturel. C'est à ces créateurs intuitifs et naturels que l'art outsider doit son existence.[11]

[10] http://www.artbrut.ch/fr/21006/definitions-art-brut
[11] John Maizels, *L'Art Brut, l'art outsider et au-delà*, Paris, Phaidon, 2003, p. 7

1.5 L'art brut aujourd'hui

De nos jours, les œuvres américaines relevant de l'outsider art prédominent. Cependant, il existe en Europe, des lieux d'exposition dédiés en partie ou pour tout à l'art brut. On peut citer la Collection d'Art Brut de Lausanne, qui regroupe la collection initiée par Jean Dubuffet, la Halle Saint Pierre à Paris, et le LaM à Villeneuve d'Ascq, qui possède la collection de l'Aracine.

En ce qui concerne la création, l'engouement est tel parfois pour les créations asilaires, que les ateliers de création d'hôpitaux psychiatriques privilégient le nombre à la qualité. Les auteurs sont conscients de l'intérêt qu'on porte à leurs créations. De ce fait, certains théoriciens comme Lucienne Peiry, ou Michel Thévoz, constate que l'art brut a atteint en partie ses limites, si l'on se conforme aux critères définis par Dubuffet.

2. La question du rapport au monde

La question du rapport au monde est une problématique qui s'est dégagée progressivement au fil de mes rencontres avec des œuvres d'art brut, et au fil de mes réflexions.

Elle se dégage aussi à travers les pratiques artistiques des élèves, lorsque ces derniers disposent d'une relative liberté de création (consignes, matériel utilisé,…) lors des activités pratiquées en classe.

2.1 Tentative de définition du rapport au monde

Le rapport au monde est une notion complexe à définir : il s'agit d'un concept philosophique qui englobe de nombreux éléments, appartenant à l'individu, mais découlant aussi de son environnement de vie plus ou moins proche.

Un rapport représente avant tout une relation entre une personne et un ou plusieurs éléments, englobant ses expériences, ses souvenirs, les personnes côtoyées : un ensemble de caractéristiques définissant son environnement de vie personnel en quelque sorte. Le

monde de l'un sera différent du monde de l'autre, c'est pourquoi ce rapport au monde est individuel.

L'homme est en effet en constante réflexion sur son existence, ce qui débouche sur un rapport particulier qu'il entretient avec le monde. Il tente de s'inscrire dans celui-ci, de trouver sa place. Le rapport au monde se façonne donc individuellement, et n'est en rien comparable d'une personne à l'autre.

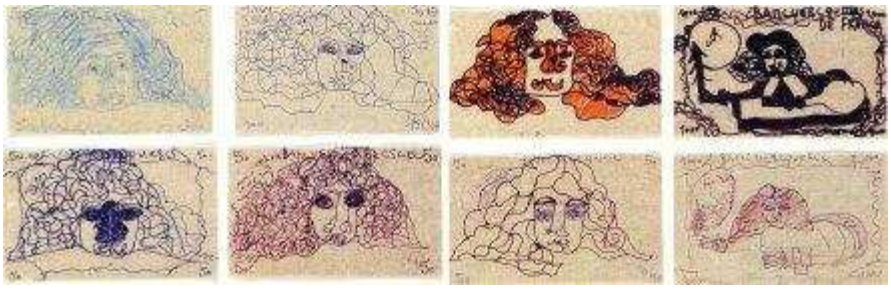
Il constitue donc une relation à l'altérité, à la matérialité : c'est un mode de relation au monde qui nous entoure, une manière de l'appréhender, de le considérer, de le penser, d'agir sur lui, ou de le subir.

L'art retranscrit ce besoin de l'homme de transformer le monde extérieur pour s'y reconnaître : l'homme tente de se placer en face de ce qu'il est, en s'affirmant contre le monde.

Cette définition peut être précisée par des exemples.

Un premier exemple peut être Georgine Hu et ses billets de banque, dessinés sur du papier hygiénique. A quatorze ans, elle souffre de troubles psychologiques, et connaît une enfance difficile parmi ses six frères et sœurs, et un père plusieurs fois interné, qui la viole. Elle est internée définitivement à dix-sept ans pour schizophrénie. Sur ses billets de banque, l'auteur se représente elle-même comme sur les effigies royales, historiques, ou politiques sur des billets existants. Elle fabrique elle-même de l'argent, qu'on peut alors associer à la puissance et à la royauté. Ces billets sont réalisés sur du papier hygiénique, mais pourtant, ils ont pour Georgine Hu une véritable valeur marchande puisqu'elle les distribue au personnel hospitalier[12]. La valeur des billets est souvent grande : cinq cent millions, en nouveaux francs selon l'auteur elle-même. Comment envisager à partir de cette création le rapport au monde de l'artiste ? Certes, nous ne pouvons qu'effectuer des hypothèses, mais ces billets de banque témoignent d'un rapport au monde particulier, une relation à la matérialité propre à Georgine Hu.

[12] http://www5.ac-lille.fr/~ienarras4/IMG/pdf/doam49.pdf



Billets de banque réalisés par Georgine Hu

Un deuxième exemple intéressant serait celui d'André Robillard qui crée des fusils « inoffensifs pour tuer la misère ». Ces armes sont façonnées grâce à des matériaux de récupération comme des canettes de soda, des morceaux de rouleaux adhésifs colorés, sur lesquels on peut lire par exemple M.16 US Air Force, rapide SW73, 311 coups à la minute. Son père était garde-chasse. Il fut interné très jeune, puis grâce à l'envoi de l'un de ses fusils à Jean Dubuffet, il sort de l'hôpital psychiatrique où il était depuis l'âge de dix-neuf ans. Il dessine aussi le satellite Spoutnik depuis sa lancée dans l'espace, des avions allemands, des planètes, des reptiles, des serpents, entre autres. Que dire de son rapport au monde, sinon qu'il transparaît dans ses séries de dessins ou de créations plastiques ?



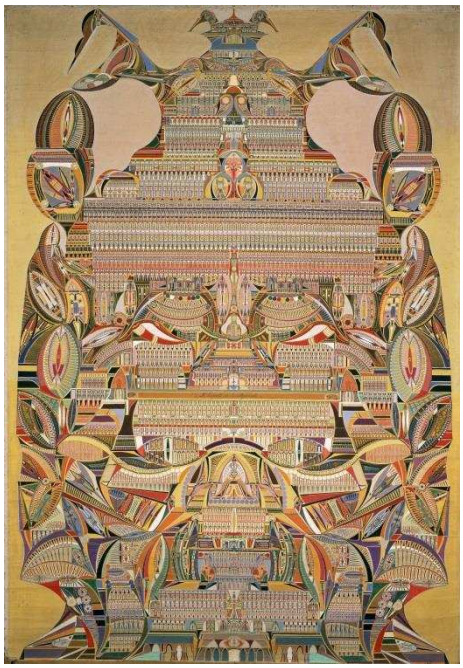
André Robillard et ses fusils, chez lui.

2.2 Chez les auteurs d'art brut

Beaucoup d'artistes ont un rôle dans la société qui est modifié par des événements importants. Or pour l'auteur d'art brut, ce sont les événements de sa propre vie qui amènent un changement voire une rupture, et celle-ci va devenir la source même de la création. Cette dernière va modifier alors la place de cette personne dans la société, soit de son vivant, soit a posteriori. Ce changement dans la vie de l'auteur constitue souvent un traumatisme, qui transparaît ensuite dans son œuvre. Celle-ci laisse percevoir un rapport au monde particulier, et ne constitue pas comme certaines œuvres plus conventionnelles, un questionnement, dans le but de participer à une prise de conscience collective ou à des prises de position morale, politique ou philosophique.

Ainsi, Jules Doudin se met à dessiner lorsqu'il est interné suite au décès de son père et à la rupture de ses fiançailles. Les auteurs d'art brut sont en effet nombreux à avoir été internés suite à un événement marquant dans leur vie personnelle, à la suite duquel ils se mettent à créer.

Là où beaucoup d'artistes reprennent des mythes comme source d'inspiration et de réécriture, l'auteur d'art brut, dépourvu de culture artistique (voire au sens large) n'utilise pas ces mythes dans ses créations. Il crée à partir de mythologies personnelles, ou individuelles. De ce fait, les œuvres d'art brut nous mettent face à de véritables énigmes, et notre langage se révèle pauvre quand il s'agit de les comprendre et de les décrire. Comment décrire par exemple une toile monumentale d'Augustin Lesage, faite d'arabesques minutieuses, ou encore les dessins de Raphaël Lonné ?



The Spirit of the Pyramid, 1926,

A Lesage



Raphaël Lonné, sans titre

Cette terminologie de mythe individuel, mythologie individuelle, ou encore de mythe privé fut créée par Jacques Lacan, Harald Szeemann, et Carl Einstein. Ce fut Szeemann qui la popularisa. D'après Magali Nachtergael, la mythologie individuelle « peut être considérée comme le nouveau régime esthétique et identitaire de la modernité avancée »[13]. La rupture est donc également esthétique. L'auteur d'art brut reprend parfois un geste archaïque, et réinvente alors un langage figuratif à son propre usage.

Cette terminologie de mythologie individuelle est régulièrement utilisée pour qualifier le travail des auteurs d'art brut. Les dossiers pédagogiques du LaM à destination du corps professoral préparant une visite au musée nous renseignent quelque peu sur cette expression. C'est le cas en effet dans le dossier réalisé sur Auguste Forestier[14]. Alexandre Hollin utilise le terme de mythologie personnelle pour qualifier La bête du Gévaudan de Forestier. L'artiste revisite la légende mais en le réinterprétant grâce à son monde intérieur. On peut se demander si cette réinterprétation d'une légende n'entre pas en contradiction avec la définition de l'art brut donnée par Dubuffet, à savoir des œuvres créées par « des

[13]http://ceac.recherche.univ-lille3.fr/uploads/file/journees-etude/Seminaire_Mythologies_%20Magali_Nachtergael_19_avril_2012.pdf
[14] http://www.musee-lam.fr/wp-content/uploads/2010/12/Auguste-Forestier.pdf

personnes indemnes de culture »[15]. D'après Alexandre Hollin, assurément non. Certes, le travail d'Auguste Forestier est le fruit d'une culture folklorique, orale, empreinte de légendes et de romanesque, mais ces légendes sont adaptées par le biais de son monde intérieur. Forestier a donc adapté le sujet en tirant de son propre fond le choix des matériaux mis en œuvre, et les moyens de transposition. Madeleine Lommel précise cette idée : pour elle, le créateur d'art brut est ancré dans le monde, avec des éléments culturels diffusés à grande échelle, et donc dans un contexte socio-culturel populaire, propre à l'artiste. Ce contexte « s'offre à lui tout naturellement »[16]. « L'art brut résulterait plutôt d'individualités d'une grande perméabilité qui s'approprient les champs de la création, de l'information et du savoir à leur disposition en les investissant de leur propre génie »[17].



Auguste Forestier, la bête du Gévaudan

L'artiste d'art brut a une place particulière dans la société, à la fois de son temps, mais aussi aujourd'hui. Du fait de sa marginalité ou de son internement, ses conditions de vie sont spéciales, et créent chez lui un rapport au monde unique, façonné avec cet environnement, mais également son passé (notamment ce qui a pu causer son internement).

[15] Préface écrite par Jean Dubuffet de la première exposition des collections de la Compagnie de l'art brut, présentée à la galerie Drouin, en 1949.

[16] Madeleine Lommel, Le recours à l'image, L'Aracine et l'Art brut, Nice, Z'éditions, 1999 in les dossiers pédagogiques du LaM, Auguste Forestier

[17] http://www.musee-lam.fr/wp-content/uploads/2010/12/Auguste-Forestier.pdf

Ce rapport au monde spécial est à la source de la création même, ce qui débouche sur des créations ne ressemblant en rien aux œuvres qu'on peut voir habituellement dans les musées, que ce soit des œuvres plus conventionnelles ou contemporaines. L'œuvre fait sens avant tout pour lui-même et non pour les autres, ou le public.

Ainsi le travail d'Auguste Forestier est empreint du quotidien de l'enfermement, de traumatismes personnels, enrichis par des voyages imaginaires et donc la création de créatures imaginaires, terrifiantes et merveilleuses comme La Bête du Gévaudan.

2.3 Typologie du rapport au monde chez les auteurs d'art brut

Ce rapport au monde des auteurs d'art brut peut être catégorisé.

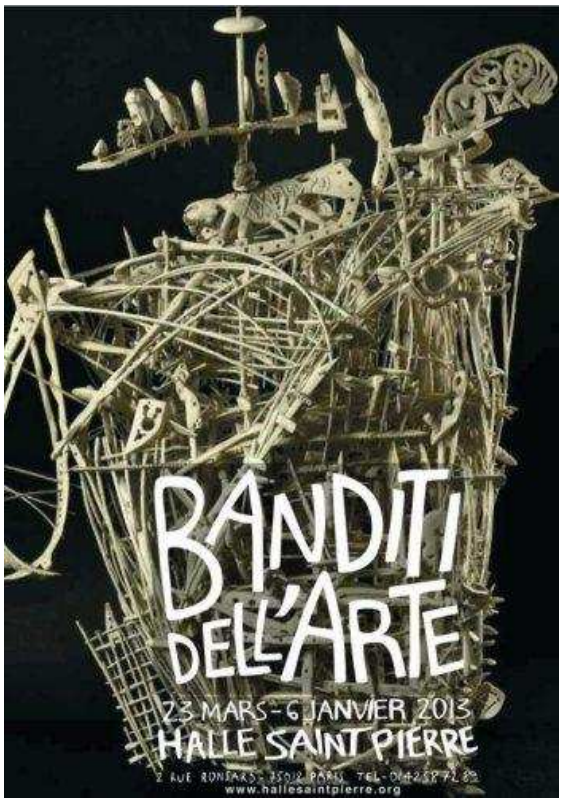
Une exposition « Collectionneur de mondes » qui se déroula au LaM de février à mai 2012, met en avant une typologie des œuvres : elle les organise en sept continents qui témoignent de mondes imagés. (cf. dépliant de l'exposition en annexe)

On distingue ainsi selon une lecture plastique des œuvres :

- hommes/émotions : les représentations humaines sont très nombreuses dans l'art brut.
- Ville/machine : les moyens de transport sont à la fois des véhicules de rêve mais aussi des véhicules imaginaires. Ils parcourent des univers singuliers, avec des architectures saturées.
- Idylle/paysage : des paysages bucoliques, de campagne sont un thème fréquemment utilisé.
- Pouvoir/impuissance : des scènes de violence, de peur font transparaître parfois les cauchemars de leurs auteurs.
- Visions/illusions : cette catégorie rejoint celle présente plus haut, où les croyances et la spiritualité jouent un rôle particulier. Les images sont un support de visions, mais aussi un moyen de communiquer ces dernières.
- Contes/écrits : le nom dépasse la simple signature pour incarner l'auteur même, qui s'inscrit dans le monde qu'il crée.
- Enchevêtrement/ ivresse de couleurs : le goût de l'ornemental est très visible dans certaines œuvres, avec la présence à la fois de l'ordre et du désordre.

La dernière catégorie marque en effet une caractéristique importante de certaines œuvres d'art brut. Elles sont saturées à l'extrême de couleurs, de symboles. L'élément décoratif y est central. On pense facilement pour ce goût de la saturation et de l'ornemental, à Augustin Lesage, dont les toiles ne laissent aucune parcelle nue, et sont d'une précision incomparable.

En octobre, je me suis rendue à la Halle Saint Pierre à Paris, afin de rencontrer d'autres œuvres d'art brut. En effet, à ce moment-là, je ne connaissais que les œuvres de la collection d'art brut du LaM. J'ai donc visité l'exposition « Banditi dell'Arte » avec comme objectif l'analyse du rapport au monde des artistes présentés dans cette exposition.



Affiche de l'exposition Banditi dell'Arte

Cette exposition est consacrée à la création hors norme italienne. Elle démarre aux travaux de Giovanni Marro en 1913 jusque l'art populaire contemporain. Les œuvres proviennent des hôpitaux psychiatriques ou d'ateliers d'expression libre. L'art populaire est une notion apparue en Europe au XVIIème siècle. On distingue alors des formes d'art propres aux classes populaires et d'autres propres aux élites et aux couches sociales plus

élevées.[18] L'intérêt pour les traditions populaires est important, mais faut-il entendre par art populaire, un art « du peuple » ? L'art « d'un peuple » ? L'art des « non-artistes » ? On peut considérer comme art populaire, l'art qui emploie des techniques et des matériaux traditionnels, l'art créé par des personnes ou un groupe appartenant à la classe dite populaire d'une société, ce qui est plutôt le cas concernant cette exposition de la Halle Saint Pierre. Les œuvres contemporaines présentées sont pour certaines issues d'hôpitaux psychiatriques italiens.

Lors de cette visite, je suis parvenue à distinguer trois formes de rapport au monde des auteurs d'art brut. La typologie que j'ai réalisée se distingue de celle conçue par le LaM, notamment par le fait qu'elle se base sur l'analyse formelle et non l'analyse plastique que le musée d'Art moderne avait pris en compte.

Tout d'abord, on peut distinguer les artistes qui ont subi un choc psychologique important à un moment précis de leur vie, souvent pendant l'enfance. Quand on observe les œuvres de ces artistes, on peut remarquer une ou des thématiques redondantes, ainsi que des symboles, ou des figurés qui reviennent de façon obsessionnelle.
On peut citer en exemple Carlo Zinelli, qui perd sa mère à l'âge de deux ans. Engagé dans l'armée à dix-huit ans, il attaque son capitaine avec un couteau. Il est alors interné, et on le dit atteint de délire de persécution, harcelé de visions visuelles terrifiantes. Dans ses dessins le chiffre 4 est récurrent, ainsi que des trous dans le corps de personnages. Le thème de la mort semble omniprésent avec la présence de croix, de défilés d'hommes et de femmes, parfois couchés, ou entassés dans des chariots ou des wagons, des scènes de pendaisons, des fusils. Les motifs uniques sont rares chez Carlo Zinelli[19] : « ils se redoublent, comme s'ils n'étaient jamais que des répliques sans original. » Ils font l'objet de séries, ce qui ne permet pas à l'œil de se fixer sur un figuré en particulier : on passe de l'un à l'autre sans pouvoir s'attacher à un seul.
Si Carlo Zinelli est un premier exemple de cette catégorie, d'autres artistes non présentés lors de cette exposition en font partie. Cette catégorie d'artistes se subdivise en réalité en plusieurs types.

[18] Définition in http://www.universalis.fr/encyclopedie/art-populaire/
[19] L'art Brut, M THEVOZ, Skira, 1995, p155



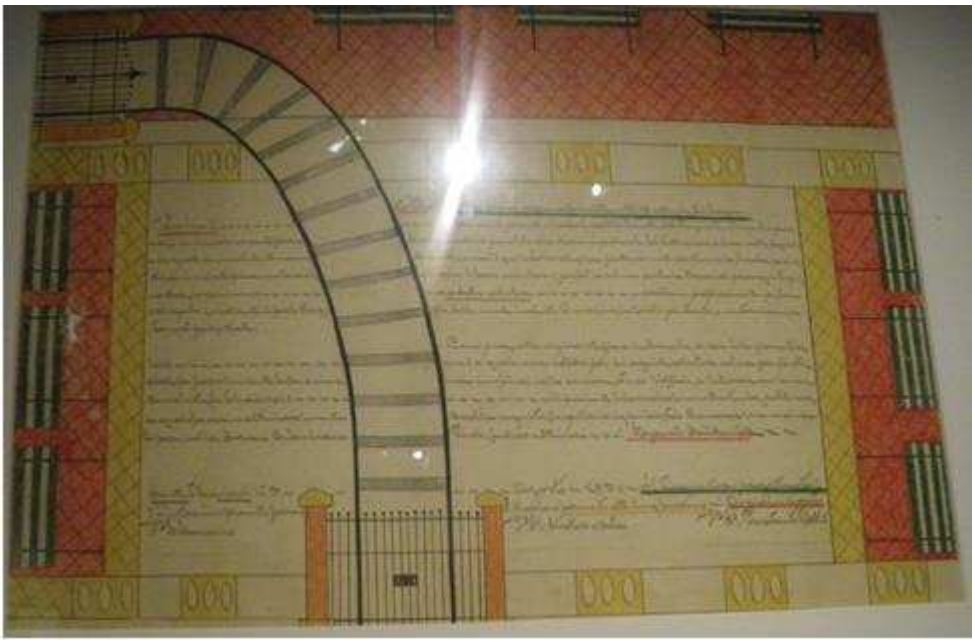
Carlo Zinelli-Sans titre

Beaucoup d'auteurs d'art brut se sont mis à créer suite à un événement de leur vie qui a débouché sur un traumatisme. Cependant, celui-ci ne se manifeste pas nécessairement par une récurrence de thèmes ou de figurés.

C'est pourquoi, dans cette catégorie très générale, on peut placer une deuxième sous-catégorie qui comprend les artistes mettant en œuvre des procédés de protection dans leurs œuvres. On pense à William Van Genk qui dessine des villes inspirées de ses voyages, puis crée des autobus, symboles de la ville. Il semble effrayé par les voies ferrées, les réseaux urbains en tout genre (routier, électrique), et finit par se promener constamment en imperméable, ce qui le protège d'autrui et des agressions urbaines. Cette fascination qu'il porte pour le manteau peut trouver sa source dans l'interrogatoire que la Gestapo lui a fait subir à propos de son père Joseph. Les policiers portaient de longs manteaux noirs, ce qui a peut-être induit plus tard cette collection d'imperméables que Van Genk ne portait qu'une seule fois. Plusieurs auteurs d'art brut ont ainsi manifesté des procédés de création relevant de l'acte de protection. William Van Genk et ses imperméables relèvent d'un procédé d'enveloppement.

André Robillard, et ses fusils pour tuer la misère, appartient aussi à cette catégorie de protection. Ses armes ont apparemment été conçues dans une intention véritablement agressive. Cependant Robillard peut appartenir dans un même temps à la catégorie d'auteurs s'apparentant à de fantastiques bricoleurs.

Dans cette catégorie, on pourrait aussi penser à Francesco Toris, ou encore Corrado Anglioni, qui fut cheminot toute sa vie. Il fut interné suite à une crise psychomotrice et à des hallucinations. Il se met alors à créer un système de distribution de repas et de draps par voies ferrées dans les différents pavillons de l'hôpital.



Corrado Anglioni

Cette catégorie est donc très large. En effet, les auteurs d'art brut sont nombreux à avoir été internés, et donc à avoir subi un choc psychologique important durant leur vie. Or ce choc prend la forme de manifestations très diverses dans les productions artistiques.

Dans un deuxième temps, on peut construire une deuxième catégorie avec des artistes qu'on pourrait qualifier de visionnaires, ou qui se sentent investis d'une mission religieuse, prédicatrice. Ainsi Giovanni Podesta se révolte moralement contre sa condition d'ouvrier, et devient alors une sorte de prédicateur. Sa salle à manger est ornée à foison de motifs religieux, avec un triptyque représentant le chemin de croix.



Giovani Podesta- salle à manger

Augustin Lesage, lui a entendu une voix au fond la mine qui lui a dit qu'il serait peintre un jour. A trente-cinq ans, il s'initie avec des camarades mineurs au spiritisme, et il s'avère posséder des dons de médiums exceptionnels. Il se procure du matériel de peinture, et commença à peindre sous la commande de ses voix. Ces cas de médiumnité se retrouvent fréquemment dans le champ de l'art brut. Madge Gill, Raphaël Lonné, font aussi partie de ce type. Lonné se met à dessiner à quarante ans après avoir été initié au spiritisme, tout comme Lesage. Il explique faire ses dessins sous impulsion, en les exécutant machinalement, et sans pouvoir les expliquer. Les images de ces œuvres deviennent alors des supports pour fixer des expériences de visions, et pour les communiquer. Michel Thévoz rappelle que le « spiritisme est une croyance aux communications possibles entre les vivants et les défunts par le truchement des médiums. »[20] On peut alors parler comme le suggère Thévoz, « d'inquiétante étrangeté » (concept Freudien) : « tout en nous dépaysant, l'art brut nous implique intimement. »[21] Les œuvres créées par le spiritisme sont aux antipodes de la culture instituée, comme un

[20] M THEVOZ, L'art Brut, Skira, 1995, p187
[21] Ibid. p189

« échange qui se soustrairait à toute contrainte institutionnelle (…) et qui resterait par conséquent foncièrement asocial et anarchiste. »[22]



Madge Gill

En troisième catégorie, on peut recenser les artistes dont les œuvres témoignent d'une imagination débordante, créatrice de mondes imaginaires. Rosario Lattuca, qui sculpte un monde fantastique d'animaux en bois (il pourrait aussi être présent dans la catégorie suivante), peut aussi en faire partie. Aloïse Corbaz, qui vit son amour pour Guillaume II dans l'imaginaire, relève également de ce champ, avec son « théâtre privé » [23] d'histoires mettant en scène des corps, des personnages officiels comme Pie XII, De Gaulle, ou encore Napoléon. Ce monde lui permet de se soustraire du réel.

[22] Ibid p190
[23] Ibid p165



Rosario Lattuca- Grisauro

On pourrait compléter avec un type d'artiste qui se rapproche de l'artisan comme Augustin Forestier, ou Eugenio Lenzi, qui fabrique des pipes et des meubles avec des matériaux pauvres. Cette catégorie d'auteurs utilise généralement des matériaux de récupération pour créer, voire des matériaux spéciaux, comme Pascal Désir Maisonneuve et ses visages en coquillages. Théo Wiesen et ses grandes sculptures en bois peut aussi entrer dans ce type d'artistes



Eugenio Lenzi

Bien sûr, si cette typologie se révèle intéressante pour certains artistes, elle n'est pas toujours pertinente et exhaustive. En effet, on peut penser à Henri Darger, qui peut relever à le fois du type choc psychologique, et du type imagination, de par sa création The Story of the Vivian Girls, in What is known as the Realms of the Unreal, of the Glandeco-Angelinnian War Storm, Caused by the Child Slave Rebellion.



Henry Darger- sans titre

Une dernière catégorie d'artiste, mais qui ne rentre pas à proprement parler dans la définition de Dubuffet, sont des créateurs d'environnement. Ils sont appelés

successivement ou conjointement « les inspirés du bord des routes » par Jacques Verroust, « les bâtisseurs de l'imaginaire » par Claude et Clovis Prévost, « les inspirés et leurs demeures » par Gilles Ehrmann, « les bâtisseurs de rêves » par Michael Schutz et Joost Elfers, ou encore « les anarchitectes » par Michel Ragon. Ces nombreuses dénominations démontrent un embarras autant que de la fascination. Ces artistes créent un « espace-charge »[24], qui s'ouvre et se referme sur l'extérieur, selon les besoins de son auteur. Ces constructions qui n'obéissent à aucune loi, ou du moins à la loi de son créateur, peuvent conduire les spectateurs ou voyageurs, dans des espaces « interstitiels »[25], où il est présent physiquement, « mais traversé et pris dans un temps, où passé, présent et futur se confondent. » Les gestes du quotidien sont théâtralisés dans une mythologie personnelle, dans un dispositif qui peut être habitable ou non, portable, voire pliable. Dans cette catégorie, on peut placer le facteur Cheval, l'abbé Fouré, Petit Pierre et son manège, Robert Tatin et la Frênouse, Jean Grard et son manège à oiseaux, ou encore la maison Picassiette de Raymond Isidore. De tels environnements sont nombreux, mais ont parfois été détruits.



Le manège de Petit Pierre

Les catégories de rapport au monde des auteurs d'art brut sont nombreuses et s'entrecoupent entre elles, mais aussi avec les procédés utilisés dans le processus créatif,

[24] FAUPIN S, BOULANGER C, PIRON F, Habiter poétiquement le monde, LaM, 2010
[25] Ibid.

comme l'enchevêtrement, la saturation de couleurs et d'éléments décoratifs, l'acte de protection.

2.4 Chez les pédagogues

Chez Rousseau, le rapport au monde est envisagé comme un enjeu d'apprentissage. En effet, la société dénature l'homme : elle le sort de sa béatitude animale, et crée un emprisonnement social. « L'idée d'éducation se réfère à une nature, présente comme une donnée et garante du sens que l'homme se donne. »[26] Le processus de dénaturation par la socialisation pousse l'homme vers sa liberté autonome. L'éducateur a pour rôle de favoriser au mieux le passage entre l'homme, être de besoin, qui se change en être de désir, de par son entrée en société. Cet être de désir est toujours prêt à utiliser les institutions dans le but de parvenir à ses fins. L'éducateur doit donc gouverner le mouvement de la nature de l'homme et celui de la dénaturation nécessaire au surgissement de la liberté. Cette volonté d'autonomie et de liberté constitue l'accomplissement de l'homme. Cette éducation ne vise pas à donner à l'homme un métier, mais vise à le rendre homme. De cette volonté découle un conflit entre le désir naturel et sa réalisation sociale. Le pédagogue doit donc respecter l'homme et sa liberté, mais doit l'élever au rang d'un homme capable de s'adapter à la vie en société. C'est pourquoi le gouverneur a un avantage sur les parents, qui possèdent un lien de dépendance naturelle avec l'enfant.

Johan Heinrich Pestalozzi a tenté de mettre en œuvre réellement la pédagogie prônée par Rousseau. Il rêve d'un monde où l'intérêt commun ne ferait qu'un avec l'intérêt de chacun, sous forme d'une communauté autogérée. Pour lui, les hommes sont d'une bonté naturelle, mais le mauvais ordre social vient les corrompre. La liberté naturelle se heurte en permanence contre les contraintes sociales. Ainsi l'homme possède un rapport au monde bien particulier : son désir de liberté se brise contre la société, et lui permet alors, malgré la mutilation sociale, de devenir un homme autonome. L'éducation consiste alors à aménager le conflit entre le désir naturel et le désir social. Si cette rencontre est organisée et gérée, la personne s'y constitue en œuvre de soi-même. La connaissance peut libérer l'enfant des contraintes et fatalités naturelles, mais aussi aliéner sa liberté.

[26]HOUSSAYE J dir. Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui, Formation des enseignants, Bordas pédagogie, 2002

Le développement de l'enfant est « soumis aux aléas de sa condition, des situations vécues, des circonstances rencontrées, qui font de lui un individu ».[27] Cette citation montre bien comment le développement de l'enfant est en étroite relation avec le rapport au monde qu'il construit. L'homme se construit donc avec une part de hasard, « qui le protège en tant qu'individu de toute emprise de la nature. » [28]

John Dewey, lui pense que l'éducation doit se développer dans le prolongement naturel du développement de l'enfant. Le développement de la société passe par le développement de la personne, et vice-versa. L'homme est en constante interaction avec son environnement : on a donc une continuité entre l'homme, la raison, le corps et la société. L'individu a besoin d'une éducation pour évoluer dans la société et s'y adapter.

Le rapport au monde, même s'il n'est pas nommé comme tel chez les pédagogues, est au centre du développement de l'enfant et donc de son éducation : il se construit face, contre, ou en contrepoint de la société, et développe donc une altérité, une relation personnelle avec celle-ci. Les pédagogues cités ci-dessus prennent en compte le rapport au monde dans l'éducation, mais sans en faire le noyau des apprentissages. Ils le prennent en compte pour élaborer une éducation qui fasse de l'homme un être libre et autonome. Or, pour revenir à mon hypothèse de départ, le rapport au monde peut-être être placé au centre des apprentissages, en donnant à l'enfant l'occasion de le construire lui-même et de le conscientiser.

2.5 Dans les programmes de l'école primaire

Le rapport au monde n'est bien sûr pas présent non plus comme tel dans les programmes en vigueur de l'école primaire.

Cependant, dans le préambule du Bulletin Officiel Hors-Série n°3 du 19 juin 2008, on peut lire que la première exigence de la République est de « donner à chaque enfant (…) les repères de la société dans laquelle il grandit ». La société est en effet partie intégrante du monde de l'enfant, et aura nécessairement une influence dans son rapport au monde.

[27] Ibid. p49
[28] Ibid. p49

Dans le domaine « devenir élève » des programmes de l'école maternelle, le rapport au monde est surtout constitué par le rapport à l'autre et à l'école : prendre sa place dans la collectivité, prendre place dans les échanges avec l'adulte, mais aussi les camarades, et accueillir les autres. L'autonomie, l'effort et la persévérance sont visés pour chaque enfant. Ces trois dimensions créent nécessairement un rapport au monde particulier, que l'enfant va découvrir par le biais de l'école maternelle, et qu'il va construire par rapport à sa personnalité et son individualité. Le monde est aussi éprouvé grâce au corps : « se situer dans l'espace », « agir et s'exprimer avec son corps » sont des objectifs importants de la maternelle. L'enfant doit pouvoir par le mouvement corporel exprimer ce qu'il ressent. De ce fait, les activités proposées sont à la fois physiques, mais aussi à visée artistique. Le monde est appréhendé dans ses caractéristiques physiques, spatiales et temporelles : l'enfant doit avant tout commencer à comprendre ce qui l'entoure et se positionner dedans. Le rapport au monde visé est plutôt normé : on vise un ensemble de copmpétences pour tous les élèves, et l'objectif est que chaque enfant trouve sa place dans ce monde. Cependant, ces derniers réagiront différemment en fonction de leurs expériences personnelles, et familiales, et en fonction de leur personnalité.

Est-il possible que l'élève construise cette place, ce positionnement dans ce monde ? Ou est-ce qu'il est attendu de lui, qu'il trouve une place normée, par rapport aux autres et aux attentes que l'institution a de lui ?

L'expression personnelle des goûts, des sensations est développée dans les compositions plastiques et le dessin. On peut se demander si l'art peut alors concrétiser ces apprentissages, cette place dans le monde et donc le développement et la construction d'un rapport au monde personnel. L'œuvre d'art brut constitue en effet un exemple, voire un modèle de rapport au monde.

Au cycle 2, la découverte du monde est poursuivie mais avec des connaissances géographiques et scientifiques plus précises, et plus poussées. Ces connaissances sont poursuivies au cycle 3. Ce rapport au monde est scientifique, constitué de savoirs procéduraux, et de connaissances. Cependant, le rapport au monde, dans le sens de celui que l'art brut laisse transparaître ne fait pas appel à ces connaissances et savoirs, mais est davantage d'ordre psychologique. La création plastique ou les dessins des élèves peuvent en effet laisser percevoir une relation particulière au monde qui les entoure, et qui n'englobe pas des données savantes, ou scientifiques.

3. En pratique

Etant en stage en responsabilité en classe de CE1, il m'était possible de vérifier mes hypothèses de départ lors des séances d'arts visuels.

3.1 Enjeu de la pratique artistique à proposer en classe

L'enjeu est de pouvoir mettre à « nu » le propre rapport au monde des enfants. Afin de voir si les élèves utilisent également, comme les auteurs d'art brut, des procédures de création similaires, il fallait mettre en place des séances dont cet enjeu serait au cœur de la pratique artistique.

Pour pouvoir assimiler, ou du moins effectuer un parallèle entre les productions des enfants à celle des auteurs d'art brut, il faudrait que les élèves utilisent des processus plastiques similaires : enveloppement, saturation décorative du support utilisé, monde imaginaire créé de toutes pièces, ou encore procédés relevant de l'artisanat, ou de la récupération de matériaux.

La catégorie d'auteur d'art brut mettant en avant des créations visionnaires, médiumniques, ne peuvent avoir leur place à l'école, ou du moins, il ne s'agit pas d'un processus que l'on attend chez les élèves.

Afin d'élaborer une consigne de travail pour les élèves, partir du processus même de création et donc de l'aspect plastique constituerait une fausse piste. Demander aux élèves de recouvrir un objet, ou de remplir le support, une feuille par exemple seraient des exemples d'activités basées sur le procédé ; un procédé qui ne serait motivé en rien chez l'élève, puisqu'il lui aurait été imposé. Les élèves créeraient à partir de la forme, ce qui aboutirait à des interprétations biaisées de l'hypothèse de départ.

L'aspect formel de la production ne constitue pas la priorité : l'important, c'est ce que l'élève verbalise en dessinant, l'histoire qu'il raconte, ou veut raconter à travers son dessin. Cette histoire va alors influer sur l'aspect plastique de la production. Par conséquent, l'aspect plastique et formel de l'œuvre est à mettre en relation étroite avec l'aspect expressif et verbal du travail. Pour qu'un rapport au monde personnel et individuel se distingue, la production de l'élève doit donc posséder une certaine originalité, ou du moins, ne pas reprendre à l'exactitude les mêmes thèmes et figurés de ses camarades, sans

quoi sa production ne refléterait pas son propre rapport à la matérialité et à l'altérité. Les critères d'intensité (la force et la puissance du dessin réalisé) et d'authenticité (l'implication personnelle de l'enfant) sont donc capitaux dans l'activité qui doit être mise en place.

Les consignes données aux élèves doivent donc porter sur le contenu de l'activité plastique : demander aux élèves de créer ou de dessiner quelque chose qui permettrait de faire transparaître leur rapport au monde. Débuter à partir de la forme ne révélerait rien quant à leur propre rapport au monde. Cela se résoudrait à calquer une forme, une technique sur les pratiques des enfants, ce qui ne viendrait pas d'eux-mêmes. L'objectif est donc de faire s'exprimer les enfants afin de voir s'ils utilisent des procédés de création similaires aux auteurs d'art brut.

Le sens de l'activité est davantage dans ce que l'enfant dit en dessinant, et moins dans ce qu'il dessine. Le rapport à l'autre se manifeste parfois aussi dans la dédicace que l'enfant fait à quelqu'un : à qui il adresse son dessin. La dédicace est d'ailleurs présente en art brut. Des patients de l'hôpital psychiatrique de Gugging en Autriche ont réalisé des dédicaces à Michel Nedjar. August Walla a ainsi dédicacé un de des dessins à Madeleine Lommel.[29]

3.2 Première séance

3.2.1 Description de la séance

Lors du premier stage, j'ai donc réfléchi à une séance qui permettrait aux élèves de s'exprimer par le dessin, du moins une activité en 2D, puisque la création en 3D peut se révéler complexe du point de vue matériel, et pour des élèves de cycle 2.

La séquence d'arts visuels est composée de deux séances (contraintes temporelles du stage en responsabilité), qui porte sur l'expression personnelle, comme celle de ses sentiments.

[29] Brochure de l'exposition Dédicaces, dessins d'artistes de la bibliothèque Dominique Bozo au LaM, du 27 octobre 2011 au 22 janvier 2012.

La première séance avait pour consigne : « réaliser une lettre à un habitant de la Lune, pour lui raconter ce que vous ressentez aujourd'hui ». La contrainte était que les élèves n'avaient pas le droit d'écrire.

Le premier obstacle pour les enfants fut de comprendre la consigne. Il a fallu insister sur la contrainte, et expliquer ce que signifiait « ressentir ». J'ai donc expliqué que cela avait rapport avec leur humeur du jour : est-ce qu'ils se sentaient tristes, heureux, en colère, stressés, détendus, contents,…. Suite à cette précision, les élèves n'ont plus manifesté d'incompréhension, l'activité a donc démarré.

Les élèves disposaient d'une feuille de papier Canson, et de peintures de différentes couleurs (bleu, jaune, vert, rouge, rose, blanc, noir, orange, marron, violet). En passant dans les rangs, deux élèves avaient commencé à écrire, j'ai donc dû leur rappeler la contrainte de l'activité. La consigne comporte en effet un paradoxe : une lettre s'écrit pour les élèves, hors ici, ils n'avaient pas le droit d'écrire. Finalement, le dessin ne se rapprochait en rien à une lettre.

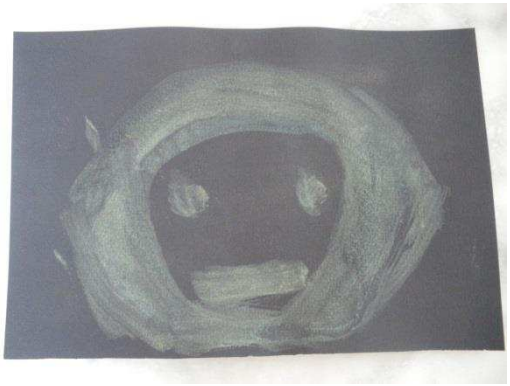
3.2.2 Analyse de l'activité et des productions des élèves

L'explication que j'avais émise pour le terme « ressentir » a induit des productions, qui allaient à l'encontre de ce que j'attendais.

J'attendais en effet des productions très personnelles, puisque les élèves devaient peindre ce qu'ils ressentaient. Or suite à cette explication, certains élèves ont peint des smileys heureux. Mais il est vrai que la consigne est respectée à travers ces productions.

Ces smileys se révèlent être un code culturel, une norme figurative simplifié utilisée dans les nouvelles technologies de l'information et de la communication aujourd'hui. Or les auteurs d'art brut n'utilisent pas de codes figuratifs normés dans leurs créations.

Un smiley peint par un élève (cf. ci-dessous) est cependant très signifiant dans la pureté du tracé, et les couleurs utilisées : le fond de la feuille est noir, et le smiley a été peint en blanc, avec un simple trait horizontal pour la bouche.



Beaucoup d'élèves ont peint des paysages fleuris, très colorés, avec des personnages gambadant parmi les fleurs et les arbres. Ceci relève d'un thème très utilisé par les enfants de cet âge.

Certains n'ont pas respecté la consigne et ont peint ce qu'ils avaient envie : un élève a ainsi peint des casques de chevalier.

Elèves qui ont respecté la consigne	21
Elèves qui n'ont pas respecté la consigne	1
Elèves qui ont utilisé des normes figuratives de type smileys	6

3.2.3 Première conclusion

Les élèves ont produit des peintures reprenant des normes figuratives ou des codes culturels, ce qui ne se rapproche en rien d'une expression d'un rapport au monde, qui se rapprocherait des processus utilisés par les auteurs d'art brut.

Les casques de chevalier ne répondent certes pas à la consigne, mais peuvent être assimilés à un processus de protection utilisé par les auteurs d'art brut.

Cette première séance ne peut donc pas permettre de conclure sur un rapprochement entre le rapport au monde des auteurs d'art brut et celui des élèves. Mais malgré un échec apparent de la séance, la thématique de l'art brut émerge à travers les casques de chevaliers qui symbolisent une protection contre l'extérieur, un renfermement. Les casques dessinés par l'élève ne laissent absolument pas voir le visage de celui qui le porte. Le casque remplit tout l'espace de la feuille A4, et fait oublier qu'il est portait par

une personne, du fait que le dessin est effectué comme un portrait de face, qui se concentre uniquement sur la tête, jusqu'au cou.





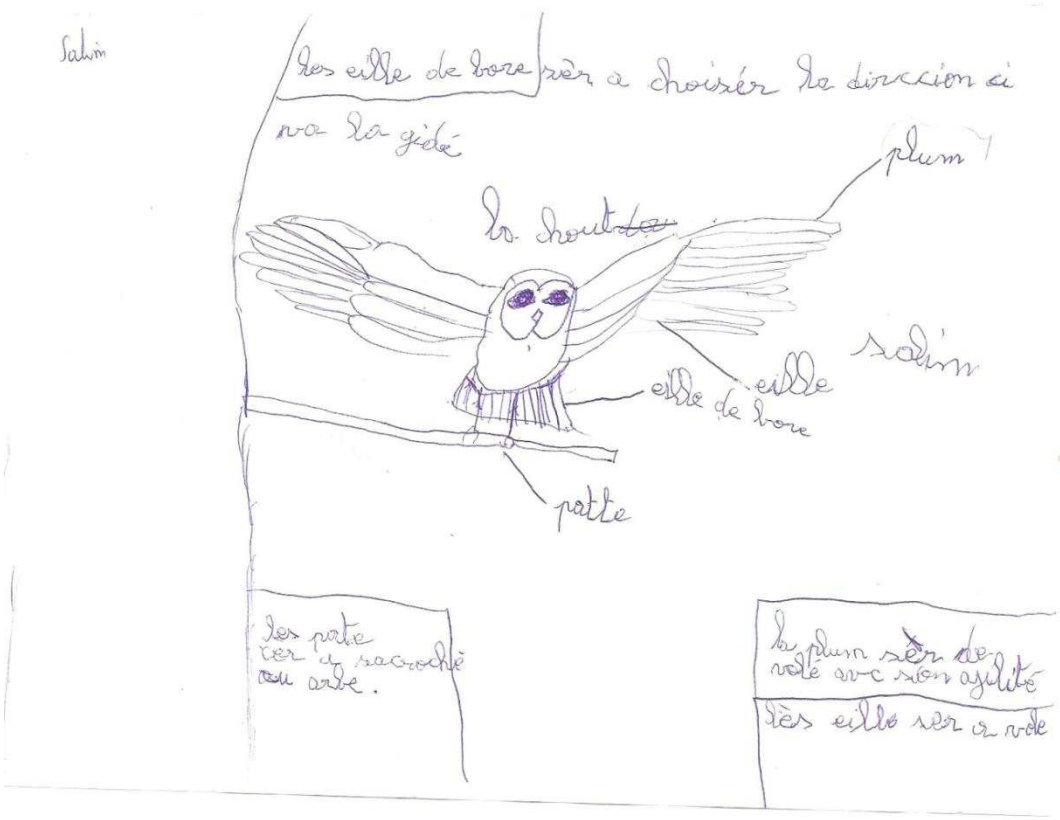
Cependant, les casques de chevaliers permettent de rebondir sur une autre séance à mettre en place lors du second stage. Ces casques s'assimilent à un processus de protection, procédé qu'on peut retrouver par exemple chez William Van Genk et ses imperméables.

Il faudrait donc réfléchir pour la suite, à une séance qui permettrait aux élèves une création semi-guidée, avec une consigne semi-ouverte. Celle-ci doit être claire, sans paradoxe (comme dans la première séance), et permettre aux élèves une certaine liberté dans la production, mais sans que ceux-ci soient perdu face à la tâche demandée.

La deuxième séance d'arts visuels du premier stage fut annulée pour cause de grève. De ce fait, je n'ai pu reprendre avec les élèves leurs productions, que ce soit, pour recueillir leurs verbalisations, ou pour prolonger leurs créations, par une réflexion et un enrichissement culturel en leur présentant des œuvres.

Pour réfléchir à une seconde piste de séance pour le second stage, j'ai observé les pratiques des élèves pendant les temps libres en classe. Ils sont nombreux à dessiner ou à effectuer des découpages et collages. Certains recopient des pages d'albums, ou de

documentaires (ce qui pourrait se rapprocher du procédé utilisé par Henry Darger, cf. 2.2). Un élève crée des animaux fantastiques comme des lions serpents. Un autre ne dessine qu'au stylo bille.



Exemple de copie d'un documentaire sur les rapaces

Ces pratiques libres permettent de réfléchir à une autre piste de pratique artistique pour le second stage.

3.3 Deuxième stage

3.3.1 Enjeu

Lors du second stage, il s'agit de rebondir sur l'échec de la première tentative de séance sur l'expression de soi. Une consigne plus simple et semi-guidée se révèle nécessaire afin que l'activité fonctionne et prenne sens pour les élèves.

3.3.2 Pistes envisagées

Une première piste possible était de demander aux élèves de créer une histoire à partir d'images d'albums. Cela reprend un procédé utilisé chez plusieurs élèves qui recopient des pages d'albums, et cela va plus loin en engageant un processus de création.

Ce processus de création est utilisé par Henry Darger, qui crée une saga de plus de quinze mille pages, en quinze volumes, illustrée et intitulée « *L'Histoire des Vivian Girls* dans *ce qui est connu sous le nom des Royaumes de l'Irréel et de la violente guerre* glandéco-angelinienne causée par la révolte des enfants esclaves. ». Cette épopée est illustrée par de larges planches, avec des images glanées dans les journaux, qui représentent des fillettes, munies d'un sexe masculin, poursuivies par des soldats. Il utilise aussi le calque pour créer des armées entières de petites filles.[30] Cependant, cette consigne reste trop complexe pour ces élèves qui effectuent très peu d'arts visuels en classe habituellement. Elle est à la fois trop précise sur le support, et très vaste sur le plan de la création même, car il s'agit de créer une histoire.

Ce procédé de copie révèle chez les élèves un rapport particulier à la matérialité de la classe, sa bibliothèque et les écrits disponibles. Une attention particulière est portée aux illustrations, mais les élèves ont leurs ouvrages de prédilection : documentaires ou albums. Là où Darger utilisait les journaux comme support afin de recréer une histoire, les enfants s'en servent comme source de dessin, copient les livres, mais sans s'en détacher comme l'artiste américain. La parenté entre le procédé de Darger et celui des élèves n'est pas complète, mais les deux laissent apparaître un rapport à la matérialité et aux illustrations particulier.

Une seconde piste à envisager, et qui s'appuie sur le désir de dessiner des enfants, serait la création d'un monde imaginaire, où l'enfant doit apparaître. Le monde imaginaire laisse place à d'infinies possibilités, et ne peut induire, ou rarement de blocage chez l'enfant, car presque tout est possible pour ce dernier. Que l'enfant doive apparaître dans son monde imaginaire induit que l'enfant a un rapport avec le monde qu'il a créé : il doit prendre sa place dans ce monde.

C'est cette seconde piste que j'ai retenue pour la séance de pratique artistique du second stage.

[30] http://www.abcd-artbrut.net/spip.php?article91

3.3.3 Description de la séance menée

Les élèves avaient pour consigne : « créez un monde imaginaire. La contrainte est que vous devez apparaître quelque part dans ce monde. »

Les enfants ont dans un premier temps, défini eux-mêmes le terme imaginaire : c'est quelque chose qui n'existe pas en vrai, dans la réalité, c'est quelque chose qu'on imagine.

L'activité a ensuite commencé. Les élèves disposaient d'une feuille blanche A4, et de crayons de couleurs, feutres, stylos. Au début de l'activité, certains élèves (trois) étaient partis sur un monde qui ne possédait aucune caractéristique imaginaire. Une discussion renouvelée, individuellement, avec ces élèves sur le terme imaginaire fut nécessaire, en reprenant les éléments de leur dessin : « est-ce que ta fleur est imaginaire ? Non, car elle est exactement comme celles qu'on voit dans un jardin ; Comment pourrait-elle être pour qu'elle devienne imaginaire ? »

Dans l'ensemble, l'activité a provoqué une forte implication chez les élèves. Certains, qui ne devaient pas avoir d'idées au départ ont sans doute repris les idées de leurs camarades. Cela explique la présence dans plusieurs dessins d'une glace géante sur le bord droit ou gauche de la feuille, ou la récurrence de fées, principalement dans les dessins des filles d'une rangée de la classe.

Dans les dessins réalisés par les élèves, on peut distinguer quatre catégories principales.

La première comprend les dessins où l'on retrouve un monde merveilleux, avec des fées, des arcs en ciel, des soleils, des ballons, des arbres, un lac. C'est un monde, certes imaginaire, mais créé par d'autres et non par les élèves eux-mêmes. Ces dessins reprennent donc des codes culturels des contes, voire des dessins animés avec des fées, sans grande recherche personnelle ; le plaisir étant pour l'élève de se dessiner en fée. Ces dessins sont au nombre de six.

La deuxième catégorie comprend la majorité des dessins de la classe. Les élèves ont bien inventé un monde imaginaire propre.

Un élève a dessiné deux soleils pour montrer que c'est un monde qui n'existe pas, alors que la plupart des élèves ont continué à n'en dessiner qu'un seul.

Un élève a inventé un monde où les personnages sont des bonbons : « Kinder surprise », « dragibus », sucettes. L'élève s'est lui-même représenté en robot, parce qu'on peut « rester normal, en faisant tous les mouvements qu'on veut. » Son dessin ne contient que les personnages, on ne trouve aucun décor, le fond de la feuille est resté blanc.

Certains ont utilisé des caractéristiques d'un monde imaginaire vu dans un dessin animé récemment : « le monde de Sugar Rush ». D'autres ont dessiné des fantômes, en créant une mini-histoire : le fantôme détient un code, si on trouve ce code, on devient nous-mêmes fantômes. Un autre élève a dessiné tout son dessin au feutre vert d'eau, en créant un monde dans les airs, avec des personnages qui volent. Tout est monochrome, car les méchants ont volé les couleurs, et les ont emmenées dans le château des horreurs. Les personnages doivent combattre ces méchants.

Une élève a imaginé un monde où la terre est multicolore, et elle s'est représentée en personne de peau noire.

Un élève a dessiné un monde où une sorcière tourbillonne dans les airs et peut atterrir dans n'importe quel monde. Deux autres élèves ont dessiné un monde dans les airs, au-dessus des nuages.

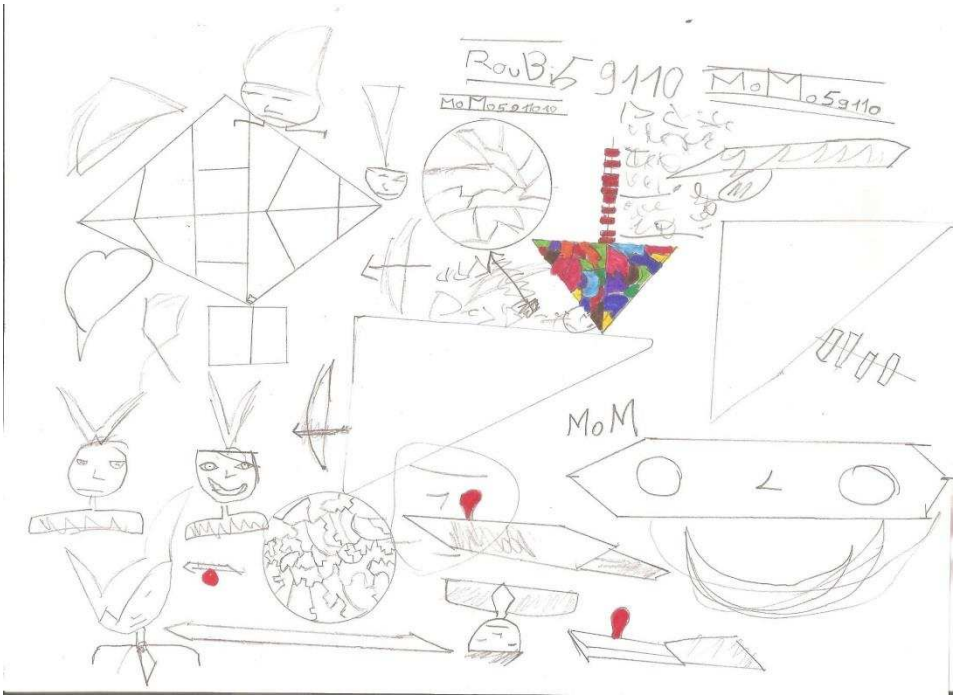
Une troisième catégorie de dessins d'élèves contient deux dessins, avec une charge assez violente, du moins plus forte en contenu et en significations que les autres dessins.

Un des élèves a inventé un monde qui n'a rien d'imaginaire sur le plan des représentations, et de l'esthétique. L'imaginaire se trouve sur le plan des positions sociales des personnages. Dans son monde, les parents et les enfants ont leurs rôles inversés : ce sont les adultes qui obéissent aux enfants. Sur son dessin, les enfants sont donc visuellement plus grands que les adultes à côté.

Un autre élève a créé un pays de monstre (cf. ci-dessous). Un animal cracheur d'acide, très dangereux est emprisonné dans une cage. La forteresse bleue est gardée par un garde qui prend la forme d'un cœur rouge « électrifiant ».



Un dernier élève a créé un monde avec des planètes imaginaires et des super-héros (cf. ci-dessous). Sur son dessin, seul un cerf-volant est colorié de manière multicolore. Le reste est à l'état du crayon gris. Les super-héros portent des sortes de bonnets à deux pointes, formant un V. on retrouve des lames, des couteaux, avec du sang au bout (les seuls éléments coloriés en dehors du cerf-volant). L'élève a signé à quatre reprises son dessin, mais avec variation : Roubi59110, MoMo5911010, MoMo59110, MoM. Les figurés sont en grande majorité pointus. Même si cet élève a probablement réutilisé des codes de films d'horreur, qu'il a combiné avec des héros, provenant de dessins animés ou films fantastiques, son dessin dégage une violence certaine quand on le regarde et se détache nettement des créations de ses camarades.



(Tous les dessins des élèves de cette deuxième séance sont disponibles en annexe.)

3.3.4 Analyse de cette seconde séance

Le premier constat est que tous les élèves ne se livrent pas. Tous verbalisent en dessinant, expliquant soit à leurs camarades, soit à l'enseignante. Le rapport à l'autre en dessinant est important puisque de nombreux élèves ont repris les idées de leurs camarades, les ont copiées même parfois. Mais le rapport à l'autre en tant que personne dans les mondes imaginaires n'est pas vraiment visible.

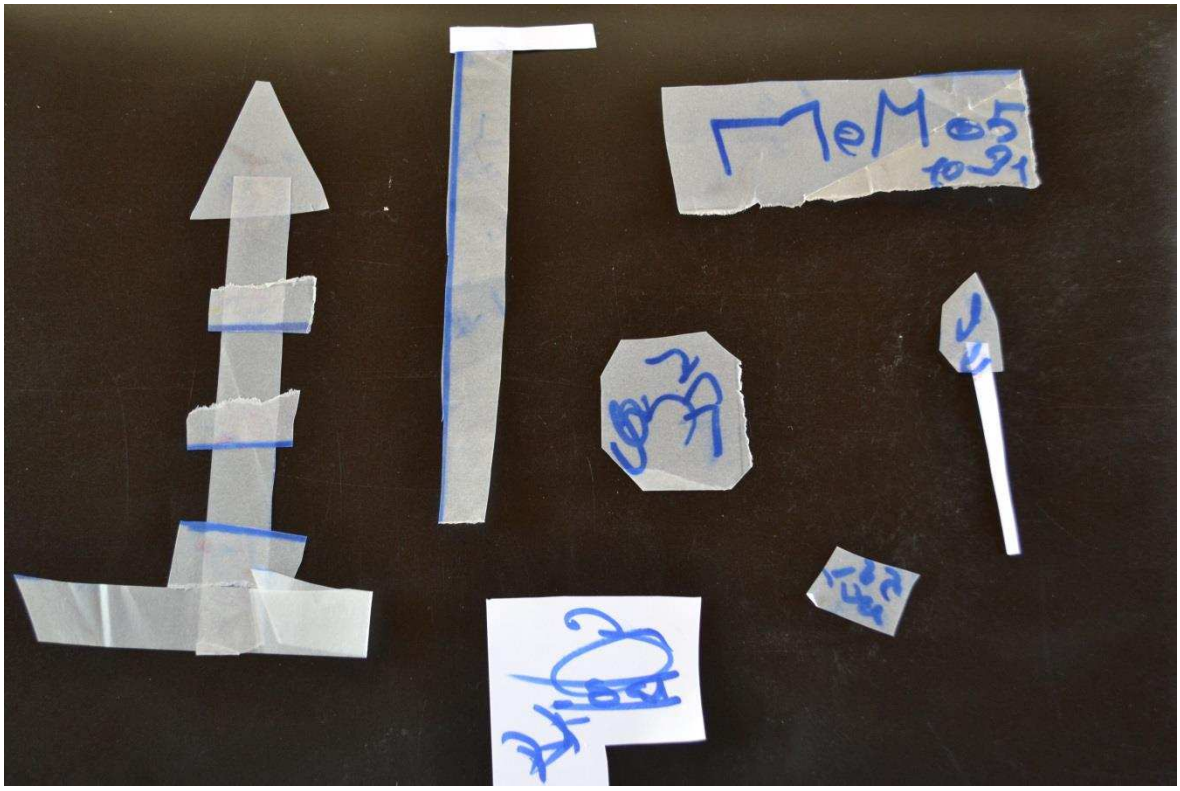
Il aurait été intéressant que les élèves communiquent et verbalisent entre eux sur leurs dessins, mais cela n'a pas été possible à cause de la courte durée du stage.

Ce qui est certain après cette seconde séance, c'est que les élèves manifestent un rapport au monde, certes plus ou moins personnel et original. Même pour les élèves qui reprennent des figurés issus des dessins animés, cela témoigne d'un rapport à la matérialité qui les entoure, et évoque des éléments de leurs goûts, des évènements marquants de leur vie personnelle, et d'enfant, d'où les dessins animés.

L'important est l'aspect symbolique et l'usage des productions d'élèves et non leur aspect plastique comme mentionné auparavant.

3.4 Les productions libres d'un élève

Un des élèves de la classe où j'étais en responsabilité effectue des séries de découpage, de collages. Les séries n'ont pas de thème précis si ce n'est qu'elles sont effectuées sur un seul support, matériau à la fois. Ainsi, il a effectué une première série de pointes, des petits triangles découpés sur du papier orange. Une deuxième série de pointes, prenant la forme de flèches, avec des découpages intérieurs au papier, sur du papier blanc cette fois-ci, et des traits de stylo rouge. Une dernière série que j'ai pu observer est une série de découpages et collages sur du papier calque, décorés avec un marqueur bleu : on y trouve une torche, une flèche, une hache, ainsi que des petits morceaux de calque avec des inscriptions qui sont du même type que les inscriptions que cet élève a réalisé sur son monde imaginaire : cela est entre le gribouillage et l'écriture arabe. Sur un dernier morceau de calque, on trouve sa signature « MoMo51091 ».



Un auteur d'art brut, exposé à la Halle Saint Pierre dans l'exposition Banditi dell Arte utilise ce procédé de séries ou plutôt de collections. Luigi Lineri collectionne les galets et les classe par formes.

Ce n’est pas sans rappeler William Van Genk qui collectionne les imperméables, Pépé Vignes qui réalise des séries de bons points, Georgine Hu qui dessine des billets de banque, qui ont une valeur d’échange.

Conclusion

L'analyse formelle et plastique n'est donc pas le seul aspect que l'enseignant en séance d'arts visuels doit prendre en compte. Il doit analyser les verbalisations que l'enfant réalise pendant la production plastique. L'histoire qu'il raconte peut constituer des indices importants sur le sens que l'enfant donne à son dessin, mais aussi sur son rapport au monde, en tant que rapport à l'autre, à l'altérité, et à la matérialité du monde qui l'entoure : comment ce monde est-il appréhendé ? Quelle place prend l'enfant dans celui-ci ?

Cette analyse peut faire partie, dans un premier temps de l'évaluation de la production réalisée. Elle peut également servir à mieux connaître l'élève et la place qu'il prend dans la classe, dans le monde, comment il se positionne par rapport aux autres.

Dans un second temps, le professeur peut être placé devant une problématique éthique. Les dessins des auteurs d'art brut, principalement ceux internés, avaient pour première fonction, un diagnostic de leur pathologie. Encore aujourd'hui dans les hôpitaux psychiatriques, les patients donnent libre cours à leur mal-être, à leurs persécutions et à leurs angoisses personnelles par le biais des ateliers de création. L'enseignant peut-il voir dans les dessins des élèves une communication de leurs états d'âme les plus profonds ? Bien sûr, le professeur n'est pas qualifié et compétent dans ce domaine, mais on peut peut-être imaginer que le psychologue scolaire, qui travaille étroitement avec l'équipe pédagogique analyse ces dessins, dans le but d'assurer un meilleur suivi des élèves.
Cependant doit-on voir constamment dans les productions des enfants un matériel potentiel de diagnostic ?

Une autre piste à envisager pour le professeur des écoles est de trouver des axes de travail futurs pour la classe dans ces dessins. Un enfant qui n'aurait utilisé que des codes culturels dans son dessin, a probablement besoin d'autres références visuelles en terme d'imaginaire, de voir des œuvres variées dans les séances d'enrichissement culturel (montrer des œuvres aux élèves pour qu'ils enrichissent leur regard et parfois leurs propres productions). Ces élèves qui n'utilisent pas les ressources de leur imaginaire personnel, ne se livrent pas facilement. L'enseignant pourra alors mener avec eux, un travail de verbalisation et d'expression personnelle plus poussé que pour d'autres élèves.

En fin de cycle 3, un élève doit être capable « d'inventer et réaliser des textes, des œuvres plastiques, des chorégraphies ou des enchaînements, à visée artistique ou

expressive »[31]. L'enfant doit donc être capable de dépasser ces codes culturels qui ne constituent pas une expression personnelle aboutie. On peut se demander si celle-ci peut aller plus loin, et que les productions plastiques des élèves aient pour but de témoigner de leur rapport au monde. A partir de ce travail, une question se pose : l'élève doit-il conscientiser ce rapport à l'autre, à la matérialité du monde qui l'entoure ? La verbalisation peut constituer une première étape vers cette conscientisation.

L'artiste d'art brut se lance effectivement dans la création en toute liberté, sans connaître les règles ; peut-être faut-il amener l'élève à s'affranchir de certains codes culturels ou du moins les détourner pour qu'il puisse aboutir à une production personnelle et individuelle. Le monde aujourd'hui déverse sur nous un trop-plein d'images, que ce soit par la télévision, la publicité, et apprendre à l'enfant à se détacher de celles-ci ou à les appréhender différemment qu'en les réutilisant telles quelles, peut être un objectif des séances d'arts visuels, qui rejoindrait en partie l'éducation à l'image. Créer ses propres normes serait la preuve que l'élève s'est approprié l'activité plastique, mais aussi le monde qu'il entoure. Le simple positionnement de l'élève dans l'espace, objectif visé par les programmes peut peut-être alors être dépassé et l'élève trouverait lui-même sa place dans ce monde, en la construisant, et en en ayant conscience. Il bâtirait alors son identité, en contrepoint de celle que la société lui donne. L'art devient alors une nécessité, conjointement pour le créateur et le spectateur. A chacun de s'en saisir, de se l'approprier pour mieux comprendre le monde dans lequel il vit, et qu'il affine sa perception, son imagination et sa pensée créative. Les auteurs d'art brut ne voient pas leurs créations comme telles, mais elles relèvent d'une nécessité impérieuse de créer. On peut alors parler « d'œuvres de la survie »[32] : ils imaginent des mondes qu'ils sont les seuls à maîtriser. L'art brut constitue une forme de protection, mais aussi d'agression parfois du monde extérieur. Travailler sur ces aspects avec les élèves reviendrait à comprendre comment l'art agit sur le monde, représente le monde, permet d'exprimer ses émotions, mais aussi de témoigner, d'enseigner et de réfléchir.

Des artistes contemporains s'inscrivent dans cette lignée de l'art brut par certains aspects de leurs œuvres. C'est le cas de Nick Cave, dont ses vêtements sont saturés décorativement, et qui sont créés pour danser. L'aspect formel et l'usage de l'œuvre d'art

[31] Bulletin Officiel Hors-série N°3 du 19 juin 2008, p28

[32] Fondation Agalma - Entretien avec Lucienne Peiry in http://www.youtube.com/watch?v=3HmtBbznXFU

sont étroitement associés, puisque la surcharge décorative permet au vêtement de se mouvoir d'une façon particulière et parfois même de créer un son spécial.

Bibliographie

- Bulletin Officiel Hors-série N°3 du 19 juin 2008
- Brochure de l'exposition Dédicaces, dessins d'artistes de la bibliothèque Dominique Bozo au LaM, du 27 octobre 2011 au 22 janvier 2012.
- Conférence de l'académie de médecine de Chicago le 10 avril 1892 in DANCHIN *L' Art brut, le génie créateur*, Découverte Gallimard, 2006, p17
- DANCHIN L, *Art brut, L'instinct créateur,* Découvertes Gallimard, 2006
- Dossiers pédagogiques du LaM, sur Auguste Forestier, Augustin Lesage et Aloïse Corbaz
- DUBUFFET J, No*tice sur la compagnie de l'Art Brut*, 1948, in DANCHIN L, Art *Brut, l'instinct créateur*, 2006, Gallimard, Paris
- DUBUFFET J, Asphyxiante culture, Editions de Minuit, 1986
- J DUBUFFET, Préface écrite par de la première exposition des collections de la Compagnie de l'art brut, présentée à la galerie Drouin, en 1949.
- FAUPIN S, BOULANGER C, PIRON F, Habiter poétiquement le monde, LaM, 2010
- FREINET E, Naissance d'une pédagogie populaire, Petite collection Maspero, 1968
- GARDNER H, Gribouillages et dessins d'enfants, Madraga, 1997
- HOUSSAYE J dir. *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*, Formation des enseignants, Bordas pédagogie, 2002
- Indiscipline et marginalité, Actes du colloque, sous la direction de Valérie Rousseau, Société des arts indisciplinés, 2003
- LOMMEL M, *Le recours à l'image, L'Aracine et l'Art brut,* Nice, Z'éditions, 1999 in les dossiers pédagogiques du LaM, Auguste Forestier
- MAIZELS J, L'Art Brut, l'art outsider et au-delà, Paris, Phaidon, 2003
- PEIRY L, *L'Art Brut*, Flammarion, coll. Tout l'art histoire, 1997
- THEVOZ M, *L'art Brut*, Skira, 1995
- SCHREYER L, Souvenirs

Sitographie

- http://media.eduscol.education.fr/file/Francais/61/7/VoiePro_Ressources_Francais_T_l_homme_186617.pdf consulté le 15 avril 2013
- http://ceac.recherche.univ-lille3.fr/uploads/file/journees-etude/Seminaire_Mythologies_%20Magali_Nachtergael_19_avril_2012.pdf consulté le 15 avril 2013
- http://www.musee-lam.fr/wp-content/uploads/2010/12/Auguste-Forestier.pdf consulté le 22 septembre 2012

- http://www.moreeuw.com/histoire-art/willem-van-genk.htm consulté le 25 avril 2013
- http://www.museumdrguislain.be/fr/collectie/outsiderkunst/70 consulté le 25 avril 2013
- http://www5.ac-lille.fr/~ienarras4/IMG/pdf/doam49.pdf consulté le 8 mai 2013
- http://www.abcd-artbrut.net/spip.php?article91 consulté le 6 mai 2013
- http://www.youtube.com/watch?v=3HmtBbznXFU consulté le 10 mai 2013
- http://www.universalis.fr/encyclopedie/art-populaire/ consulté le 10 octobre 2012
- http://ceac.recherche.univ-lille3.fr/uploads/file/journees-etude/Seminaire_Mythologies_%20Magali_Nachtergael_19_avril_2012.pdf consulté le 10 octobre 2012
- http://www.artbrut.ch/fr/21006/definitions-art-brut consulté le 25 avril 2013

Pour les images :

- lepoignardsubtil.hautetfort.com
- http://www4c.ac-lille.fr/aperoa/imprimer.php3?id_article=382
- http://www.musee-lam.fr/gb/archives/135
- Dossiers pédagogiques LaM sur Auguste Forestier
- http://www.altritaliani.net/la-galleria/article/art-brut-italien-banditi-dell-arte?id_document=5076
- http://www.hallesaintpierre.org/2012/02/banditi-dellarte-2/
- http://www.curatedobject.us/the_curated_object_/2010/05/exhibitions-nyc-.html

Annexe n°1 : brochure exposition « collectionneur de monde » du LaM

Johann **Fischer**, *Nous étais notre Autriche souveraine*, 1988. Crayon de couleur sur papier

Contes / Écrits
Écrit mot évocation

L'écriture est une pratique magique qui va bien au-delà de la fixation des idées en mots. Le fait que les artistes écrivent souvent leur nom dans leurs œuvres dépasse la simple signature. Cette inscription au cœur de l'image revient à déclarer : c'est moi, l'auteur, partie intégrale d'un monde, qui prête serment et crée. Cette inscription valide tout autant qu'elle ponctue une narration, un conte, une autofiction ; elle en devient le moteur, le souffle.

Frédéric **Bruly Bouabré**, Côte d'Ivoire – Michel **Dave**, Belgique – John **Elsas**, Allemagne – Johann **Fischer**, Autriche – Yves-Jules **Fleuri**, France, Belgique – Sam **Gant**, États-Unis – Johann **Korec**, Autriche – Kurt **Lanz**, Suisse – Jakob **Morf**, Suisse – August **Walla**, Autriche

Martine **Copenaut**, *Sans titre*, n.d. Technique mixte sur papier

Enchevêtrement / Ivresse de couleurs
Thème ornement couleur forme

De nombreuses œuvres sont marquées par un goût de l'ornemental. Souvent, le plaisir d'un tracé indiscipliné semble s'unir avec un désir tout aussi irrépressible d'ordre. Cette stabilité trouvée avec peine pourrait à tout moment sombrer dans le chaos. Dans cette tension se forme une vision stable du monde, mais toujours menacée.

Martine **Copenaut**, Belgique – Eva **Dropppova**, Slovaquie – Minnie **Evans**, États-Unis – Claudine **Geux**, France – Martha **Grunewaldt**, Belgique – Ylonka **Jaspers**, Pays-Bas – Raphaël **Lonné**, France – Evert **Pans**, Pays-Bas – **Scottie Wilson**, Grande-Bretagne – Adolf **Wölfli**, Suisse – Anna **Zemankova**, Tchèque

« Par rapport au milieu de l'avant-garde et de l'art mainstream, la scène de l'art outsider est petite, saisissable et ne souffre d'aucune pression carriériste, ce qui favorise les rencontres chaleureuses ou authentiques. Au cours de notre activité de collectionneur, nous avons noué de nombreuses amitiés. Les visites d'ateliers se transforment souvent en fêtes improvisées. Les artistes se réjouissent des visites, de l'attention qui leur est accordée et de la reconnaissance. En somme, ce sont des relations faites de don, d'accueil et de bonne entente qui vont au-delà du sentiment de satisfaction. Collectionner est une passion. »

Korine et Max E. Ammann

Collectionneur de mondes

Théma art brut
24.02.12 > 13.05.12
Du mardi au dimanche de 10 h à 18 h
Std +33 (0)3 20 19 68 68 – Accueil : +33 (0)3 20 19 68 51
www.musee-lam.fr

Collectionneur de mondes

Théma art brut

14 février 2012 > 13 mai 2012

John Elsas, *Was sie hört*, 1930. Collection Korine et Max E. Ammann. Photo : T. Gerbon. © DR.

Le LaM poursuit sa rencontre avec des collectionneurs d'art brut en présentant environ 250 œuvres issues de la collection constituée par les Suisses **Korine et Max E. Ammann**. Le métier de journaliste et de directeur de la coupe du monde de saut d'obstacles, de 1978 à 2003, ont permis à Max E. Ammann et à son épouse Korine de voyager à travers le monde. Ils ont ainsi pu assouvir leur passion pour l'art en visitant les musées et en rencontrant de nombreux artistes. À partir de 1995, leur choix se porte sur l'art brut et particulièrement sur des œuvres contemporaines d'outsider art. Ce terme anglais, parfois traduit par art différencié, qualifie l'art réalisé par des personnes considérées comme en marge de la société.

Cette exposition est organisée en collaboration avec le Musée des Beaux-Arts de Thurgovie, Chartreuse d'Ittingen, Suisse.

La collection Ammann, riche aujourd'hui de près de 5000 œuvres de plus de 500 artistes, se caractérise par une confrontation entre des artistes célèbres et d'autres inédits, par la place importante donnée aux œuvres naïves et d'autres proches de l'art populaire, par l'intérêt pour des personnes isolées. Le vaste champ géographique de la prospection menée en Suisse, Allemagne, Autriche, Italie, France, Belgique, États-Unis, mais aussi en Finlande, Australie, Malaisie ou aux Pays-Bas, est une autre spécificité. Enfin, les liens créés avec les artistes, les collectionneurs, les conservateurs, les galeristes ou les responsables d'atelier d'expression pour personnes handicapées, sont primordiaux.

Collectionneur de mondes se déploie dans les salles Théma, B6 et B7 selon sept continents témoignant « d'étonnants mondes imagés » choisis par Korine et Max E. Ammann : **Hommes / Émotions** ; **Ville / Machine** ; **Idylle / Paysage** ; **Pouvoir / Impuissance** ; **Visions / Illusions** ; **Contes / Écrits** ; **Enchevêtrement / Ivresse de couleurs.** Cette exposition est une nouvelle étape importante dans le questionnement qui permet d'approfondir le débat autour de l'actualité des notions d'art brut et d'art outsider.



Curzio **di Giovanni**, *Una rivista di moda*, 2003. Technique mixte sur papier

Hommes / Émotions
Êtres humains homme femme érotisme émotion

Les représentations humaines sont multiples dans l'art outsider. De l'insouciance joyeuse à la hargne la plus furieuse, de l'apparence figée des masques à l'individualité la plus marquée, avec chaque visage un monde s'ouvre. Toutes les facettes des émotions humaines se reflètent dans ces œuvres. La singularité se mêle au commun, l'un semble multiple ou bien est identique et indéfiniment répété. C'est une constellation de regards et de présences dans laquelle nos repères sont troublés.

Giovanni **Abrignani**, Italie – Umberto **Bergamaschi**, Italie – Curzio **Di Giovanni**, Italie – Ted **Gordon**, États-Unis – Johann **Hauser**, Autriche – Margarethe **Held**, Allemagne – **Jaber**, Tunisie, France – Alexis **Lippstreu**, France, Belgique – Dwight **Mackintosh**, États-Unis – Justin **McCarthy**, États-Unis – Gene **Merritt**, États-Unis – Gaston **Mouly**, France – Philippe **Saxer**, Suisse – Gérard **Sendrey**, France – Oswald **Tschirtner**, Autriche – Inez Nathaniel **Walker**, États-Unis – Carlo **Zinelli**, Italie

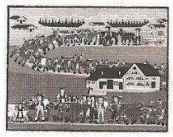


Jeroen **Pomp**, *Le Chanteur Frans Bauer*, 2004. Crayon de couleur sur papier

Ville / Machine
Véhicules ville architecture foules circulation

Qu'ils soient naïfs, proches des dessins d'enfants, construits avec réalisme ou fantastiques dans un esprit futuriste, les moyens de transport prouvent au travers de différentes représentations qu'ils peuvent être aussi des véhicules de rêves et de voyages imaginaires. Ils traversent des cités singulières aux architectures foisonnantes où l'homme, perdu dans la foule, oublie tout repère et se trouve pris dans un vertige de solitude.

David **Braillon**, France – Livia **Dencher**, Pays-Bas – Johann **Garber**, Autriche – Jaco **Kranendonk**, Pays-Bas – Helmut **Nimczewski**, Allemagne – Han **Ploos Van Amstel**, Pays-Bas – Jeroen **Pomp**, Pays-Bas – Wataru **Saitou**, Japon – Ionel **Talpazan**, Roumanie, États-Unis – Melvin **Way**, États-Unis – Brooks **Yeomans**, États-Unis



Josef **Oertle**, *Alpauffahrt*, n.d. Acrylique sur bois

Idylle / Paysage
Nature paysage vie paysanne animaux jardins fleurs

En contrepoint à la vie urbaine, la peinture naïve suisse et l'art outsider offrent aussi une vision de la vie paisible à la campagne. La représentation du travail aux champs et des jours de fêtes confèrent aux mises en scène une impression d'idylle intemporelle. Dans ces univers bucoliques, les animaux, sauvages ou domestiques, jouent un rôle essentiel. La nature se fait paradis, donne l'image d'un lieu où l'homme peut vivre en parfaite harmonie avec la nature.

Pearl **Alcock**, Jamaïque, Grande-Bretagne – Ulrich **Bleiker**, Suisse – Benjamin **Bonjour**, Suisse – Josef **Brunner**, Suisse – Johann **Fischer**, Autriche – Fritz **Frischknecht**, Suisse – Emil **Graf**, Suisse – Pya **Hug**, Suisse – Alpo **Koivumäki**, Finlande – Hans **Krüsi**, Suisse – Jakob **Müller**, Suisse – Josef **Oertle**, Suisse – Väinö **Oja**, Finlande – Erich **Prager**, Autriche – Yvonne **Robert**, France – Philippe **Saxer**, Suisse – Franz **Wild**, Suisse



Rosemarie **Koczy**, *Linceul*, 1996. Encre sur papier

Pouvoir / Impuissance
Effroi guerre pouvoir armes

L'effroi et la violence traversent nombre d'œuvres de l'art outsider. Les outils guerriers et les scènes militaires ouvrent à l'imagination un champ où effroi et plaisir s'enchevêtrent sans cesse. Certaines œuvres transposent en images les cauchemars douloureux des victimes. La peur liée à la menace de la mort, de la souffrance, de la violence est sans cesse invoquée.

Otto **Gilli**, Suisse – Rosemarie **Koczy**, Suisse, États-Unis – Aleksander **Lobanov**, Russie –Michel **Nedjar**, France – Friedrich **Schröder-Sonnenstern**, Allemagne – Sava **Sekulic**, Croatie, Serbie – Louis **Soutter**, Suisse – **Theo**, Allemagne – Josef **Wittlich**, Allemagne



Kaarina **Staudinger-Loppukaarre**, *Sans titre*, 1996. Gouache sur papier

Visions / Illusions
Croyance religion magie spiritisme vision

Avec leurs multiples manifestations, les croyances jouent dans l'art outsider un rôle central. Des artistes réinterprètent les représentations religieuses, utilisent des motifs traditionnels pour donner naissance à un nouveau monde de croyance, entre ferveur naïve et blasphème. Les images deviennent support pour fixer des expériences de visions, mais aussi pour les communiquer.

Charles **Boussion**, France – François **Burland**, Suisse – Aloïse **Corbaz**, Suisse – Madge **Gill**, Grande-Bretagne – Chris **Hipkiss**, Grande-Bretagne – Danielle **Jacqui**, France – Anthony **Mannix**, Australie – Petri **Martikainen**, Finlande Gene **Merritt**, États-Unis – Jean-Pierre **Nadau**, France – Ilmari (Imppu) **Salminen**, Finlande – Kaarina **Staudinger-Loppukaarre**, Finlande – Alois **Wey**, Suisse

un ouvrage que leur médium propre, en particulier le dessin. Au contraire, les écrivains aiment parfois utiliser le dessin pour ne pas écrire encore et échapper au langage.



August Walla, dédicace à Madeleine Lommel in Leo Navratil, *August Walla, sein Leben und seine Kunst*, Nördlingen, Delphi, 1988
© Photo : LaM

Vitrine 6.
Cette dernière vitrine rassemble un ensemble de dédicaces hommages d'artistes à un autre artiste, Michel Nedjar, issu de sa propre bibliothèque riche de près de mille ouvrages, récemment donnée au LaM. Elle témoigne des liens qui existent entre les artistes eux-mêmes, soit qu'ils admirent le travail d'un autre, soit qu'ils s'en sentent proches ou qu'ils soient liés d'amitié.
Cette vitrine est l'occasion d'exposer un ensemble de dédicaces de patients de Gugging, hôpital psychiatrique autrichien qui est également un centre important d'art-thérapie et expose régulièrement les oeuvres de ses artistes, parmi lesquels August Walla et Oswald Tschirtner, présents dans la collection du LaM. Michel Nedjar est très attaché à ce lieu et ne manque pas d'y rencontrer à chacune de ses visites les artistes dont il sollicite parfois des dédicaces, ou plus exactement un signe marquant leur rencontre.
Comme Dominique Bozo, Michel Nedjar aime rassembler les dédicaces, les solliciter aussi, conserver les documents annexes tels que les cartons parce qu'elles sont pour lui les témoins d'un moment privilégié dont le souvenir se perpétue dans le dessin, la phrase et la date qui ne manque pas d'accompagner une dédicace.

Dédicaces
Dessins d'artistes de la bibliothèque Dominique Bozo
TThéma art moderne
27.10.11 > 22.01.12

Du mardi au dimanche de 10 h à 18 h
Std : +33 (0)3 20 19 68 68 - Accueil : +33 (0)3 20 19 68 51
www.musee-lam.fr

Dédicaces

Dessins d'artistes de la bibliothèque Dominique Bozo

Théma art moderne
27 octobre 2011 > 22 janvier 2012



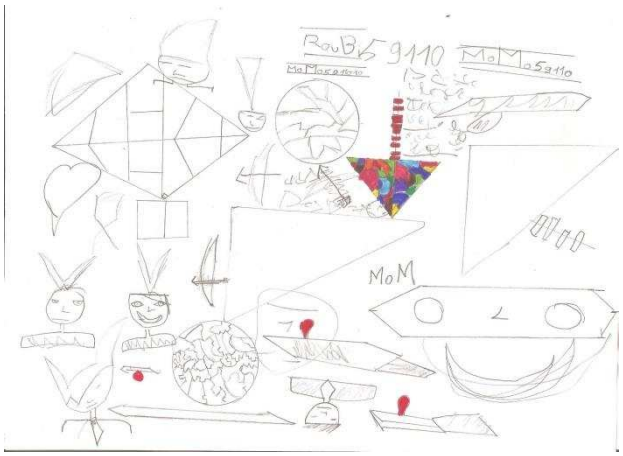
karel Appel, dédicace à Dominique Bozo, pastel. Michel Ragon, *Karel Appel, de CoBrA à un art autre, 1948-1957* Paris, Ed. Galilée, 1988. Legs Dominique Bozo, 1994, LaM, Villeneuve d'Ascq. Photo : C. Dubart. © Adagp Paris, 2011.

La Bibliothèque Dominique Bozo du LaM conserve un nombre important de livres dédicacés par des artistes, en particulier, dans les fonds Maurice Jardot, Dominique Bozo et Michel Nedjar qui sont représentatifs des trois collections du musée, l'art moderne, l'art contemporain et l'art brut.
Les dédicaces, ou plus exactement les envois, traces manuscrites d'un cadeau fait par l'auteur à un tiers, sont surtout célèbres en littérature où elles sont l'objet de véritables collections, voire d'un certain fétichisme. Les dédicaces d'artistes, dans un livre illustré, un livre d'artiste, un catalogue d'exposition ou une monographie, sont moins connues.
Témoignages de reconnaissance ou d'amitié, ce sont souvent des dessins à part entière. Dans ce contexte particulier, le dessin s'adapte au livre, que l'artiste ait choisi comme support la page de titre ou une page de garde entièrement blanche. Parfois rapide coup de crayon proche de l'esquisse, la dédicace peut aussi envahir la page en un dessin plus travaillé.
Le jeu entre les formes, l'écriture de l'artiste et la typographie des ouvrages rendent ces dessins particulièrement intrigants, donnant au livre un double statut de multiple et d'oeuvre originale. Dans un livre d'artiste, la dédicace s'ajoute à la rareté de l'objet et le rend plus précieux encore. Sur un simple catalogue d'exposition, elle transforme un document banal en véritable oeuvre d'art.

Inscrit dans le cadre du programme *Dessiner-Tracer* organisé par l'Association des Conservateurs des musées du Nord-Pas de Calais, ce théma vous invite à découvrir le dessin sous toutes ses formes à partir d'un support original : le livre.

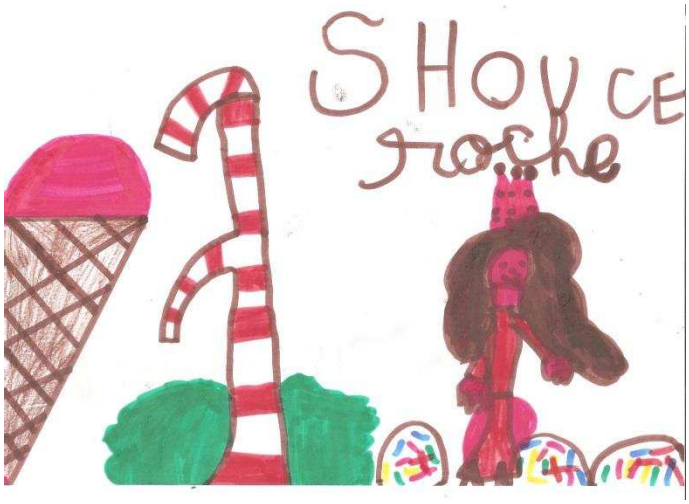
Annexe n°3 : dessins des élèves de la deuxième séance








ROMAÏSSA


SHOY CE
roche







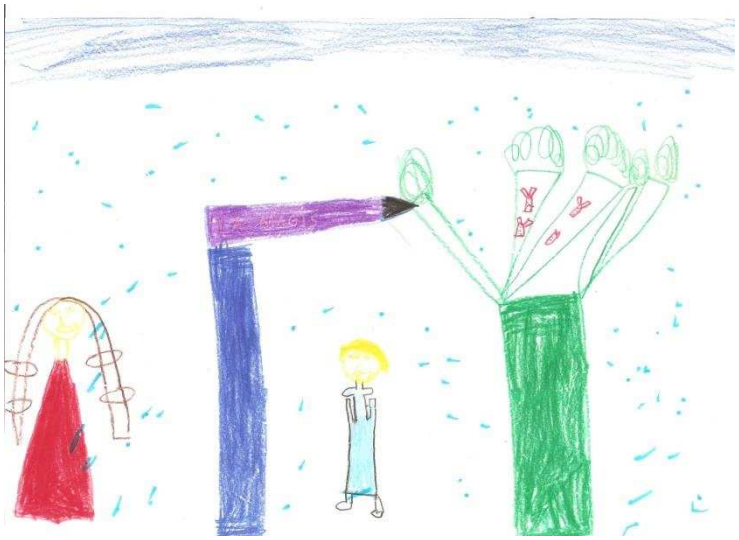

garçon
Jorge
fille
Wanda
garçon
Cosmo
fille
THAIS




Kenza








pâte pizza
olive verte

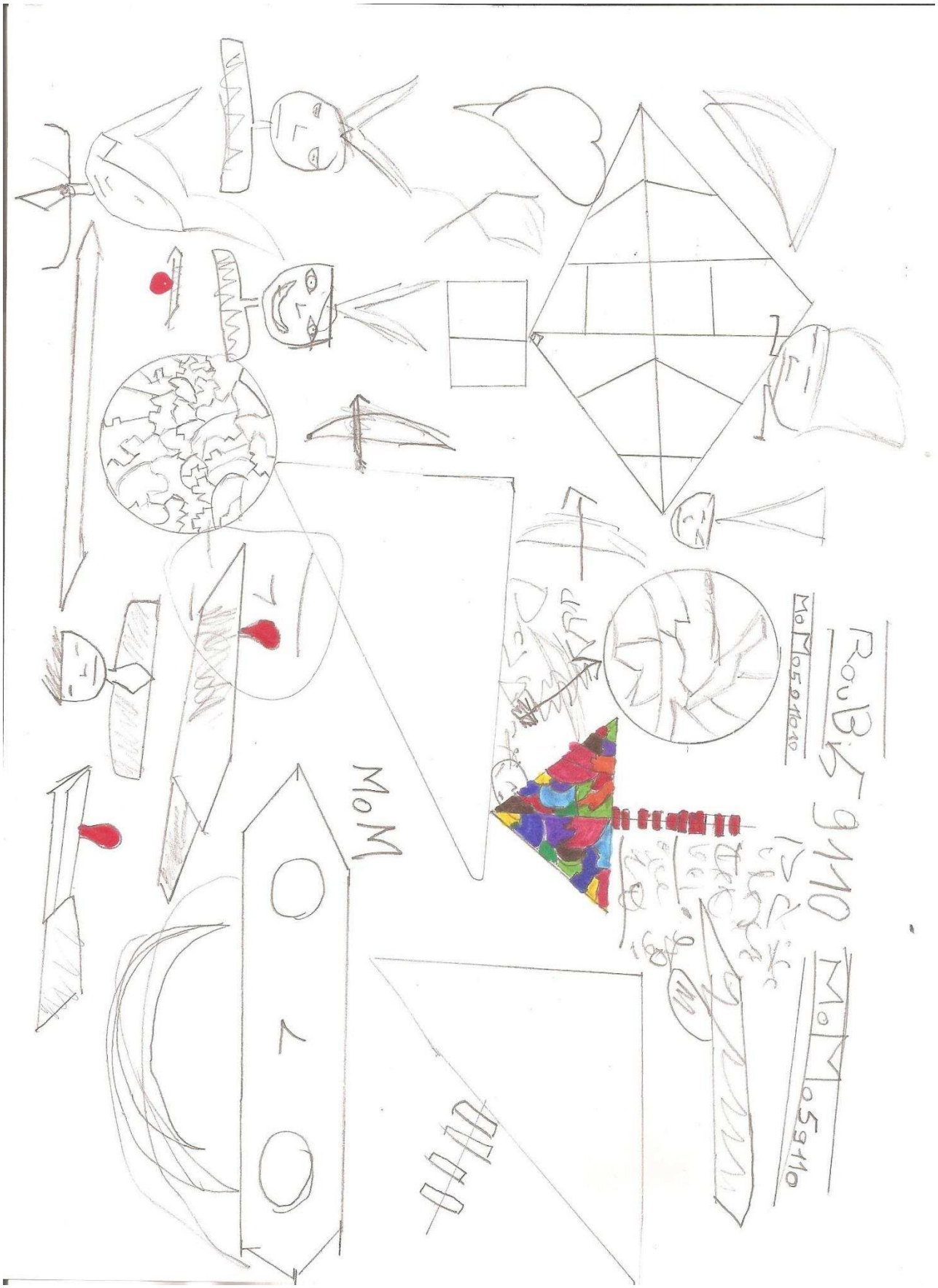

Le monde imaginaire
C'est moi








Mohamed-Lamine


MoM
MoM 05-11-10
MoM 05-11-10

Résumé

L'école primaire doit permettre à chaque enfant de s'intégrer dans la société et donc dans le monde qu'il l'entoure. Pour prendre sa place, l'élève doit pouvoir s'exprimer sous différentes formes, notamment par le biais d'activités artistiques. Mais pourquoi ne pas aller plus loin, et permettre à l'enfant, à la fois de s'exprimer, et aussi de construire son rapport au monde à travers ce type d'activité ? L'enfant utilise dans ses dessins, des procédés artistiques similaires à l'auteur d'art brut qui manifeste un rapport au monde particulier, individuel dans ses œuvres. Quelle parenté peut-on trouver entre les dessins d'enfants et les auteurs d'art brut ? Q

u'est-ce que cela que peut permettre sur le plan des apprentissages à l'école, notamment en ce qui concerne le rapport au monde de l'enfant ?

Liste de mots-clés

Art brut

Rapport au monde

Dessin

Pédagogue

Matérialité

Altérité

Aspect formel