

Initiation aux arts visuels et vision du monde chez les jeunes enfants : quand confiance en son efficacité et originalité se rencontrent

James S. Catterall & Kylie A. Peppler

Université de Californie, Los Angeles, États-Unis

INTRODUCTION

LE processus de création peut permettre à l'enfant d'acquérir la maîtrise du pinceau et d'appréhender les mystères de la production artistique. Néanmoins, toute tentative de créativité soutenue impose également des efforts cognitifs à l'apprenant – se colleter avec des difficultés techniques tout en maniant des concepts et en opérant des choix ; assumer l'aspect « public » de la création artistique en classe ; donner du sens aux critiques et aux encouragements de ses semblables comme de ses enseignants. Ce type d'exigence peut se retrouver dans d'autres expériences d'apprentissage, mais les enfants ont la possibilité d'y répondre plus activement et plus complètement dans un atelier que dans une salle de cours. La réaction peut être assimilée à la cognition dite « chaude » définie par R. Abelson (1963). Cette recherche examine les relations entre la participation à un apprentissage de qualité en arts plastiques et la conscience

que les enfants ont d'eux-mêmes et de leurs possibilités d'avenir⁵⁸.

Des observations préliminaires sur les programmes que nous avons étudiés nous ont amenés à émettre l'hypothèse suivante : ils auraient des effets positifs sur la perception qu'ont les enfants de leurs capacités à gérer des enjeux personnels importants. Plus largement, nous nommons ces orientations la « vision enfantine du monde ». En termes mesurables, nous restons plus modestes : la vision du monde ainsi définie est extrêmement proche de la confiance des enfants en leur capacité à prendre leur avenir en main, à concevoir et mener à bien des actions et, plus généralement, à agencer leur vie. Nous sommes très proches de la notion de *croissance en sa propre efficacité* – con-

Notes

58. Cette recherche a reçu un soutien financier de la Fondation Ford, New York, États-Unis.

tribution majeure d'Albert Bandura (1986) aux théories de la motivation.

Lors de ce travail de recherche, nous avons fait appel à des classes de 3^e année (CE2) d'écoles primaires américaines situées à Los Angeles, Californie, et à Saint Louis, Missouri – soit 179 enfants en tout. Ces écoles ainsi que leurs quartiers sont confrontés à la pauvreté, à la criminalité, au trafic de stupéfiants et aux difficultés économiques. Les participants ont régulièrement bénéficié de l'enseignement d'artistes hautement qualifiés à l'institut Inner-City Arts de Los Angeles (ICA), ainsi qu'au Centre d'art contemporain de Saint Louis (COCA). Ces deux institutions font figure d'oasis dans leurs quartiers et dans la culture citadine en général. L'enthousiasme général a fait de l'ICA et du COCA des symboles vivants de l'importance des arts et de la joie qu'ils génèrent. Ils disposent de locaux attrayants ornés de dessins d'enfants, d'installations et d'équipements de qualité, et d'enseignants qualifiés, aptes à comprendre les enfants. Il y règne une atmosphère de créativité et de motivation. Nous nous sommes demandé ce que ces programmes apportaient aux participants, outre le plaisir, le zèle et une profusion de travaux artistiques.

CADRES DU PROGRAMME

Une description plus détaillée du cadre de recherche adopté à Los Angeles et à Saint Louis peut expliciter ce que nous nommons une expérience d'éducation artistique riche et soutenue. Les descriptifs suivants aideront à comprendre pourquoi ces programmes ont attiré notre attention.

L'Inner City Arts (ICA)

L'Inner-City Arts, dont le nom signifie littéralement « arts dans les quartiers défavori-

sés », est une institution au service de quatorze écoles implantées dans une véritable Cour des Miracles, à la limite du centre-ville de Los Angeles. L'accès en est spacieux, chaleureux et éclairé par une vingtaine de fenêtres courant du sol au plafond. Les œuvres d'art des enfants recouvrent chaque mur, rampe d'escalier, et poutre. Selon un système de partenariat avec les écoles publiques de Los Angeles, des classes viennent à l'ICA suivre des séances hebdomadaires d'environ quatre-vingt-dix minutes pendant vingt semaines. L'école que nous avons étudiée, fréquentée à 99 % par des Latino-Américains, bénéficiait de cours d'arts plastiques – dessin, peinture et un peu de sculpture. Des artistes professionnels encadraient les cours ainsi que les ateliers. Les enseignants accompagnateurs participaient souvent eux-mêmes en tant qu'apprenants, produisant des travaux dirigés aux côtés des enfants. Une session type se terminait par une séance dans une galerie, au cours de laquelle l'intervenant demandait aux élèves de commenter et de critiquer les travaux que les uns et les autres avaient réalisés ce jour-là. Pendant ces séances, il les incitait également à réfléchir sur des problématiques plus poussées – symbolisme, relations entre forme et fonction, esthétique des lignes et des couleurs.

Le Centre d'art contemporain (COCA)

Le COCA propose des programmes aux écoles situées dans des quartiers de logements sociaux de Saint Louis, où 99 % des familles peuvent prétendre à l'aide sociale. La population de l'école étudiée ici était à 100 % afro-américaine. Le programme du COCA consiste en une résidence d'artiste dans l'école, en l'occurrence un céramiste professionnel. Les élèves ont pu le rencontrer une heure chaque semaine pendant trente semaines. Au cours de cette résidence, chaque enfant a produit des

céramiques et des sculptures impliquant des techniques de céramique en rapport avec une histoire ou un poème. La finalité de ce projet était de réaliser une structure – un grand mât d'argile montrant, disposées en spirales, les illustrations de différentes scènes d'une histoire. Au cours des séances, les élèves avaient la possibilité, tant formelle qu'informelles, de réfléchir à leurs propres réalisations, ainsi qu'à celles des autres, et de les commenter. De son côté, l'artiste en résidence présentait différentes techniques et les entraînait de plus en plus loin dans le processus d'imagination et la résolution de problèmes au fil des séances.

Si nous prenons les exemples de l'ICA et du COCA, notre enquête concorde avec ce que Maxine Greene (2002) décrivait lors d'une récente table ronde de la Fondation Ford sur la recherche en éducation artistique – débat qui a engendré ce projet de recherche. Le professeur Greene a posé des questions qui ne viennent pas spontanément à l'esprit lorsqu'on pense à l'éducation artistique, ou à la recherche en éducation de manière plus générale. Entre autres :

« En quoi certains types d'apprentissages artistiques contribuent-ils à former la perception enfantine de ce que le monde a à offrir ? Comment l'apprentissage artistique pourrait-il enrichir la formation de l'identité personnelle ? L'apprentissage artistique peut-il amener les enfants à envisager l'existence de diverses réalités culturelles ? »

CADRE THÉORIQUE

Cette recherche repose sur de solides fondements théoriques. Tout d'abord, nous situons ce travail dans le courant des théories contemporaines sur l'acquisition de savoirs. Comme

nous l'avons dit de la vision du monde et de la perception de son efficacité personnelle, chaque construction mentale implique un développement cognitif particulier et dépend des circonstances de l'apprentissage. Nous débattons ensuite de la confiance en sa propre efficacité. En effet, nous pensons que les caractéristiques des programmes d'arts plastiques que nous avons étudiés illustrent parfaitement la nature même de l'affirmation de soi et de la confiance en soi. Enfin, des recherches très récentes sur le contenu de ce qui est appris par les enfants lors d'apprentissages de qualité en arts plastiques (HQVAE) font le lien entre les schèmes de pensée acquis à travers les HQVAE, d'une part, et la perception élargie que les enfants ont de leurs perspectives d'avenir, d'autre part⁵⁹.

Théorie des apprentissages et HQVAE

Notre réflexion sur les apprentissages en arts plastiques s'appuie sur les principes de la théorie générale des apprentissages. Nous touchons, de manière plus spécifique, aux idées centrales de la théorie constructiviste des apprentissages (Bruner, 1960), des apprentissages en situation (Lave et Wenger, 1990), de la théorie du développement social (Vygotski, 1978) et des apprentissages de type associatif (Johnson et Johnson, 1989 ; Bransford et Schwarz, 1999). Ce qui ressort principalement de ce réseau d'idées est le mot « social ». La plupart des théoriciens pensent que tout apprentissage est fonction de processus sociaux à une multitude de niveaux ; de même, ils s'accordent à dire que les apprentissages sont situés et médiatisés par le contexte et la

Notes.....
59. Pour un développement approfondi des théories présentées dans cette recherche, voir Catterall et Peppler, 2007.

culture. D'éminents théoriciens admettent que la compréhension augmente avec et à travers les opportunités de mettre à l'essai, d'envisager et de réviser son jugement. Les apprentissages en arts plastiques coïncident parfaitement avec toutes ces idées. L'atelier est un laboratoire naturel pour mettre en œuvre la poursuite de buts communs. Les élèves et les adultes qui s'entendent pour réaliser et présenter une peinture, un dessin ou une sculpture, apportent différents niveaux d'expertise ainsi que divers parcours personnels à l'entreprise collective et sont ainsi en position d'apprendre les uns des autres.

Confiance en son efficacité et HQVAE

Le principe selon lequel la confiance en soi est directement liée aux compétences personnelles sous-tend la plupart des théories sur l'apprentissage et la motivation. Pour reprendre les termes de Bandura, la confiance en son efficacité reflète les jugements émis par des individus « sur leurs capacités à organiser et à franchir les étapes nécessaires pour parvenir à tel ou tel résultat » (1986, p. 391). L'individu confiant en sa propre efficacité a un sens général de l'organisation – confiance en sa capacité à atteindre les buts qu'il s'est fixés pour l'avenir et à franchir les obstacles éventuels. Des recherches sont conduites dans des domaines spécifiques (par exemple, en mathématiques). D'autres portent sur la confiance en son efficacité telle qu'elle se manifeste dans la confiance plus générale de l'individu en sa capacité à contrôler des événements de sa vie et à appréhender l'inconnu. À notre connaissance, personne n'a observé la manière dont les apprentissages en arts plastiques ou dans d'autres formes d'expression créative peuvent contribuer à la confiance en soi, bien que quelques études fassent état d'une relation entre les deux (Trusty et Oliva, 1994). Nous

avons mené cette étude avec l'affirmation peu vérifiée du caractère possible (et même plausible) d'un effet des arts sur la motivation individuelle et le sens de l'organisation.

RECHERCHES SUR CE QU'ENSEIGNENT LES ARTS PLASTIQUES

Les ouvrages sur l'éducation artistique ne nous apportent guère d'informations sur les développements cognitifs liés à l'apprentissage des arts plastiques. Il y a eu pas mal d'hypothèses utopiques sur la question, mais nous manquons d'analyses systématiques et calibrées sur les schèmes de pensée, les aptitudes à réfléchir ou la confiance en soi, qui pourraient être affectés par des apprentissages en arts plastiques. Une étude récente réalisée par Ellen Winner et Lois Hetland (2006) fournit la preuve de tels développements. Ces deux chercheurs montrent que le HQVAE renforce les dispositions des enfants à s'engager et à persévérer dans leur travail. Si ces dispositions s'avèrent générales et mènent à l'accomplissement de soi, alors nous pouvons en déduire le principe plus général de confiance en son efficacité. Winner et Hetland sont également parvenus à la conclusion que les apprentissages en arts plastiques amènent les enfants à tirer le maximum d'eux-mêmes, à explorer différentes possibilités et à prendre des risques. L'enfant disposé à prendre des risques est ouvert à un avenir dans lequel ce qui est important n'est pas forcément connu.

De plus, notre évaluation suggère que la créativité humaine – c'est-à-dire la capacité à porter des jugements personnels, à développer des domaines de recherche toujours plus vastes afin de multiplier les chances de trouver des solutions, et à modifier ses objectifs lorsqu'une opportunité se présente – peut aller de pair avec la croyance en son efficacité personnelle. De tels liens se retrouvent dans

la littérature empirique : « une relation sous-jacente apparaît entre créativité et indépendance personnelle, ces qualités étant elles-mêmes liées à une forte estime de soi » (Coopersmith, 1967, cité dans Trusty et Oliva, 1994, p. 24). Notre modèle et nos instruments sont des supports permettant de tester les gains en matière de confiance en soi et de créativité que les programmes ICA et COCA peuvent avoir entraînés.

MODÈLE ET MÉTHODES

Cette étude a requis un modèle de comparaison de groupes grâce auquel les mesures portant sur les apprentissages des participants aux ateliers artistiques ont pu être comparées à celles réalisées chez les élèves du groupe témoin. Nous avons fait remplir un questionnaire avant et après l'expérience à l'ensemble des sujets. Nous avons également mis en place des observations régulières dans les salles de classe, structurées de manière à apporter des informations fiables sur les modalités opératoires des programmes ICA et COCA.

Échantillonnage

Nous avons choisi, dans le quartier de l'ICA, des classes de CE2 (enfants de 9-10 ans) d'une école primaire publique. Nous avons également sélectionné trois classes de même niveau ne participant pas au programme en tant que groupe témoin. De par sa situation géographique, l'école accueille une population homogène en termes de revenus familiaux (97 % des élèves pouvant prétendre à des repas subventionnés par l'État), de composition ethnique (97 % d'élèves d'origine hispanique) et de niveau scolaire relativement bas (21 % des élèves ayant obtenu la moyenne aux tests de niveau nationaux en langue et mathématiques).

À Saint Louis, le programme a été initié dans une école primaire d'un quartier défavorisé de logements sociaux. Les trois classes de CE2 de l'établissement ont participé au projet : 100 % des participants étaient afro-américains et 99 % pouvaient prétendre à des repas subventionnés. Ces dernières années, 5 à 10 % des élèves atteignaient la mention assez bien ou bien aux tests de niveau nationaux en langue et en mathématiques. Trois classes de CE2 d'une école proche mais située dans une autre cité ont été sélectionnées comme groupe témoin.

Nous avons ainsi obtenu, par le biais de questionnaires, les mesures des apprentissages de 179 élèves, dont 103 participants aux classes de l'ICA ou du COCA, et 76 élèves témoins.

Le questionnaire comme instrument d'enquête

La méthode de l'enquête par questionnaire est au cœur de ce travail de recherche. Les questionnaires ont été distribués à l'ensemble des élèves avant le démarrage du programme et dans les deux semaines qui ont suivi sa fin. À l'ICA, un intervalle de vingt à vingt-deux semaines s'est écoulé entre les deux questionnaires ; au COCA, il a été de trente semaines. Les propositions du questionnaire étaient formulées de manière à ne pas gêner les répondants ayant un niveau de lecture inférieur à la moyenne. Un système d'échelle a donc été repris d'études précédentes portant sur des enfants dont certains n'avaient pas plus de 9 ans. Conduites par le principal chercheur (Catterall, 1995), ces études se sont elles-mêmes basées sur le travail de Wu (1992) et Ames (1990). Les propositions du questionnaire comportaient des échelles de mesure destinées à vérifier l'image de soi, la confiance en son efficacité et les attributions de mérite personnelles ou en provenance de l'extérieur. Les enfants ont répondu par le biais d'échelles de Lickert à qua-

tre propositions, allant du désaccord à l'accord complet. Les éléments de créativité étaient, quant à eux, mesurés par des échelles à quatre propositions basées sur le test de créativité de Torrance (Myers et Torrance, 1964), réadapté pour des enfants d'école primaire (Auzmendi, Villa et Abedi, 1996; Abedi, 2002). Les quatre dimensions prises en compte pour la mesure de la créativité étaient l'originalité, l'aisance, la flexibilité et l'élaboration. Nous avons, dans un premier temps, évalué le pourcentage d'élèves de chaque groupe ayant retiré des bénéfices significatifs sur chacune des échelles (significatif à $p < 0,05$; avec regroupement des résultats par écart type pour chaque échelle). Nous avons ensuite utilisé des tests (le khi2) afin d'évaluer les différences significatives en termes de proportion d'élèves ayant réalisé des bénéfices dans les différents groupes, ce qui nous a permis de comparer par la suite l'évolution des participants aux classes de l'ICA ou du COCA avec celle des élèves témoins.

LES RÉSULTATS

Le tableau 1 expose nos résultats d'analyse des diverses échelles du questionnaire. Les chiffres indiquent le pourcentage d'élèves de chaque groupe ayant progressé de manière significative sur les différentes échelles. Les résultats sont donnés pour Saint Louis, Los Angeles, l'ensemble des participants aux programmes artistiques et enfin les élèves des groupes témoins. Les différences entre groupes que nous avons identifiées comme significatives sont fortes, avec $p < 0,01$.

Image de soi. Nous avons enregistré, chez une forte proportion d'enfants des deux groupes, sur les deux terrains d'enquête, une amélioration sensible de l'image de soi. Ce résultat concorde avec le principe largement confirmé

selon lequel on assiste à un développement cognitif rapide dans tous les domaines chez les enfants de 5 à 10 ans. Or ce type de développement participe largement à la formation de l'image de soi. Les participants aux programmes de l'ICA comme du COCA n'ont montré sur ce point aucun avantage comparatif.

Atouts pour réussir. Un pourcentage beaucoup plus faible d'élèves a réalisé des progrès dans ce domaine : moins d'un tiers des élèves, quel que soit le groupe pris en compte, aucune différence significative n'étant à observer entre les groupes.

La confiance en son efficacité. Plus de la moitié des élèves des classes participant aux ateliers artistiques de notre expérience ont réalisé des gains significatifs en matière de confiance en leur efficacité. Plus d'un tiers des élèves témoins ont réalisé des bénéfices comparables. La proportion d'élèves ayant évolué de manière positive est significativement supérieure dans les groupes ayant participé à l'expérience par rapport à celle des groupes témoins ($\chi^2 (0,01) > 6,635$; $p < 0,01$).

La créativité. En règle générale, entre un tiers et la moitié des élèves ont progressé sur les trois sous-échelles : élaboration, flexibilité et aisance. Aucune différence significative n'a été notée entre les élèves participants et ceux des groupes témoins concernant les sous-échelles, les résultats par terrain d'enquête ou les résultats globaux. L'échelle de l'originalité fait toutefois exception : les élèves participant aux programmes d'arts plastiques surpassent significativement les élèves témoins.

DISCUSSION

Globalement, nos hypothèses de départ ont surévalué les résultats concernant l'évolution positive des élèves intégrés aux programmes artistiques. Les évolutions enregistrées concordent toutefois avec nos intuitions et les théories sur l'apprentissage et l'acquisition de confiance en son efficacité. La comparaison des questionnaires avant et après expérience ne révèle aucune différence notable entre participants et groupes témoins en ce qui concerne la perception globale de soi. (Nous avons observé une amélioration de l'image de soi chez 80 à 90 % des élèves, tous groupes confondus. Cette mesure a donc eu un effet de plafonnement.) La plupart des participants n'ont pas non plus acquis davantage d'attributions internes pour le succès au cours de cette enquête.

Nous avons tout de même relevé une augmentation significative de deux mesures importantes pour cette étude chez les participants aux programmes : il s'agit de la confiance en son efficacité, que nous avons vérifiée à l'aide de questions sondant la manière dont les individus perçoivent leur maîtrise de l'avenir et leur capacité à surmonter les obstacles éventuels afin d'atteindre leurs objectifs.

De même, nos échelles indiquent des résultats comparables en ce qui concerne une dimension importante de la créativité : l'originalité. Nous pouvons penser que le développement de l'originalité dans l'expression artistique découle des expériences créatives prolongées qu'ont vécues les enfants des classes de l'ICA et du COCA. Pourtant, les propositions de notre échelle destinée à tester l'originalité étaient d'ordre plus général : elles ne relevaient pas directement du domaine de l'art, mais sondaient plutôt les certitudes des enfants quant à leur capacité à formuler des idées neuves, ou à apporter des solutions

nouvelles à certains problèmes. Il peut exister des liens entre l'accroissement de l'originalité artistique et le développement de l'originalité dans des modes de réflexion plus larges. Nos mesures semblent indiquer une liaison étroite entre originalité et croyance en son efficacité parce que ces notions portent toutes deux sur des compétences générales ; le parallélisme de leurs trajectoires au cours de cette étude n'est donc pas surprenant.

LES PROGRAMMES DE L'ICA ET DU COCA SONT-ILS À L'ORIGINE DE CES ÉVOLUTIONS ? DE QUELLES PREUVES DISPOSONS-NOUS ?

Nous avons complété les résultats obtenus par les mesures d'échelles en observant de manière hebdomadaire (parfois davantage) les réponses des enfants aux instructions qui leur sont données dans les classes artistiques de l'ICA et du COCA. Nous avons également observé ces élèves dans leurs classes habituelles, de même que les classes témoins, toutes les deux à trois semaines. Pour cela, nous disposons d'une grille d'observation formelle nous permettant d'enregistrer les niveaux d'engagement et de concentration des enfants, de même que leurs relations avec les autres élèves et les adultes.

L'investissement des élèves. Les élèves s'investissaient davantage et étaient capables de rester concentrés sur de plus longues périodes pendant les activités de l'ICA et du COCA que dans leur cours habituels. Pendant les cours d'arts, le groupe entier restait concentré et investi pendant une période de 15 à 30 % plus longue que dans la salle de classe habituelle, quel que soit le groupe observé. Les élèves participants étaient également capables de maintenir des niveaux de concentration et d'investissement

TABEAU 1
Élèves d'arts plastiques / élèves témoins :
pourcentages d'amélioration sur les échelles de la motivation,
de la créativité, sur l'ensemble des terrains et par site de recherche

	N = 103	N = 76	N = 73	N = 56	N = 30	N = 20
	Ensemble des élèves en arts plastiques	Ensemble des élèves témoins	Élèves en arts plastiques de L.A.	Élèves témoins de L.A.	Élèves en arts plastiques de St. L.	Élèves témoins de St. L.
Motivation						
Perception générale de soi	80,4	84,4	76,4	83,0	90,0	90,0
Confiance en son efficacité	53,9	35,6	50,0	39,6	63,3	25,0
Attributions internes pour le succès	31,4	31,5	37,5	26,4	16,7	45,0
Nombre perçu de choix futurs	40,2	45,2	23,6	35,8	80,0	70,0
Créativité						
Originalité	54,9	32,9	56,9	30,2	46,7	40,0
Élaboration	38,2	34,2	38,9	35,8	36,7	30,0
Flexibilité	54,9	60,3	52,8	88,0	60,0	45,0
Aisance	42,2	45,2	44,4	52,8	36,7	25,0

En gras : les différences significatives à $p < 0,01$ (statistiques χ^2 (1, 0,01) ou $> 6,635$)

plus élevés dans leur salle de classe habituelle que leurs homologues des groupes témoins. Nous avons donc pu nous risquer à avancer, au vu de ces données, que l'augmentation de la concentration et de l'investissement en cours d'arts plastiques se transfère aux autres cours. Des études antérieures ont d'ailleurs montré le transfert de la « motivation » induite par l'engagement artistique vers des activités non artistiques (Horowitz et Webb-Dempsey, 2002 ; Catterall, 1999).

Les relations des élèves avec les pairs et les adultes. Nous avons constaté l'importance des interactions avec les autres élèves et les adultes dans les processus d'apprentissage de l'enfant. Les résultats de nos observations font état d'interactions généralement positives entre adultes et élèves pour l'ensemble des participants. Pendant les cours d'arts plastiques de l'ICA et du COCA, les élèves avaient des interactions plus nombreuses et de meilleure qualité avec leurs semblables et avec les adultes que dans leurs cours habituels, mais les différences étaient minimes. Il faut noter que les élèves des cours d'arts plastiques profitaient pleinement de la présence de leurs semblables et des adultes tandis qu'ils explo- raient les voies ouvertes par les arts, ce qui explique en partie les différences observées entre les participants au programme et leurs homologues des groupes témoins.

CONCLUSION

Plusieurs aspects de cette étude ne sont pas secondaires. Pour commencer, ce travail com- plète une gamme éparse d'études existantes sur les effets cognitifs, ou liés à la motivation, de la participation à des ateliers d'arts plasti- ques. Dans un second temps, la durée de cette étude est significative puisqu'elle dépasse

les cinq mois, ce qui a permis d'explorer de manière approfondie les changements inter- venus chez les participants. Bien que cette durée soit encore trop courte lorsqu'il s'agit d'influer de façon durable sur la confiance en soi ou le mode de perception du monde, elle est supérieure à celle de nombreuses autres recherches sur les apprentissages et le développement personnel. Nous voulions en effet un programme et une étude ayant suffisamment de poids pour espérer en retirer des effets significatifs.

Deux résultats majeurs émergent de ce travail. Le principal est le lien significatif entre la participation à un programme d'apprentissage de HQVAE soutenu et une croissance de nos indicateurs de confiance en son efficacité générale. Le mécanisme implique un sentiment d'accomplissement personnel à travers les arts plastiques et dans les différentes interactions avec ses sembla- bles et les enseignants encadrant le travail. Nos conclusions vont dans le sens d'une vi- sion sociale du développement cognitif. Les enfants qui ont confiance en leur efficacité se sentent capables de décider de leur avenir et croient en leurs chances de réussir. Le second résultat est que ce type de programme n'a pas seulement des effets sur la perception qu'ont les enfants de leur propre efficacité, mais aussi sur leur originalité. Nous avançons qu'une pensée originale et la confiance en son efficacité peuvent aller de pair, et que l'originalité de la pensée engendrée par les apprentissages de type artistique peuvent se retrouver de manière plus générale dans la façon dont un individu pense le monde. La confiance en son aptitude personnelle à ap- porter des solutions nouvelles à un problème donné comme à suivre un cheminement original pour résoudre une difficulté est une définition concrète de la confiance en

son efficacité. On dit des penseurs originaux qu'ils ont une vision très large, et non restrictive, du monde qui s'offre à eux.

Nous parvenons à la conclusion que la participation à des cours d'arts plastiques de qualité développe la conscience de son efficacité personnelle ainsi qu'une pensée créative et originale. Pareilles retombées sont profitables à tous les enfants, mais c'est particulièrement important si l'on prend en considération la vie des enfants défavorisés, qui n'ont pas grand-chose à attendre de leur milieu social et de l'éducation qu'ils reçoivent. C'est cette catégorie d'enfants que nous avons étudiée et ce sont ceux qui sont le plus directement concernés par nos résultats. Participer à ce que nous nommons le HQVAE a permis à ces enfants de prendre confiance en leurs capacités et leur sens de l'organisation. Ces bénéfices sont étroitement liés à l'ensemble des compétences artistiques cultivées par l'ICA ou le COCA. Nous pouvons commencer à entrevoir un effet sur la vision enfantine du monde, le concept ambitieux dont nous sommes partis quand nous avons entamé cette étude. Nous ne prétendons nullement avoir saisi cette vision du monde dans toute sa genèse et toutes ses nuances, mais notre travail suggère qu'une éducation artistique de qualité peut amener les enfants à avoir une vision positive d'eux-mêmes et de leur rôle dans la société.

Traduit de l'anglais par Corinne Faure-Geors

Bibliographie

- ABEDI J. (2002), « A Latent-Variable Modeling Approach to Assessing Reliability and Validity of a Creativity Instrument », *Creativity Research Journal*, 14 (2), p. 267-276.
- ABELSON R. P. (1963), « Computer Simulation of "Hot Cognitions" », in S. Tomkins et S. Messick (dir.), *Computer Simulation and Personality: Frontier of psychological theory*, New York, Wiley.
- AMES C. A. (1990), « Motivation: What teachers need to know », *Teachers College Record*, 91 (3), printemps, p. 409-421.
- AUZMENDI E., VILLA A. et ABEDI J. (1996), « Reliability and Validity of a Newly Constructed Multiple-Choice Creativity Instrument », *Creativity Research Journal*, 9 (1), p. 89-95.
- BANDURA A. (1986), *Social Foundations of Thought and Action: A social cognitive perspective*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- BRANSFORD J. et SCHWARTZ D. (1999), « Rethinking Transfer: A simple proposal with multiple implications », in A. Iran-Nejad et P. D. Pearson (dir.), *Review of Research in Education*, 24, Washington DC, American Educational Research Association.
- BRUNER J. (1960), *The Process of Education*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- CATTERALL J. S. (1995), *Different Ways of Knowing: Longitudinal study second year report*, Los Angeles, The Galef Institute.
- (1999), « Chicago Arts Partnerships in Education: Summary evaluation », in E. B. Fiske (dir.), *Champions of Change: The impact of the arts on human development*, Washington, DC, The National Endowment for the Arts, MacArthur Foundation, GE Fund, Arts Education Partnership, p. 47-62.
- CATTERALL J. S. et PEPPLER K. A. (2007), « Learning in the Visual Arts and the Worldviews of Young Children », *Cambridge Journal of Education*, (37) 4, décembre, p. 543-560.
- COOPERSMITH W. (1967), *The Antecedents of Self-Esteem*, San Francisco, CA, W. H. Freeman.
- GREENE M. (2002), communication informelle, New York, table ronde consacrée à la recherche sur l'enseignement des arts à la Fondation Ford.
- HOROWITZ R. et WEBB-DEMPSEY J. (2002), « Promising Signs of Positive Effects: Lessons from the multi-arts studies », in R. Deasy (dir.), *Critical Links: Learning in the arts and student academic and social development*, Washington, DC, Arts Education Partnership.
- JOHNSON D. W. et JOHNSON R. T. (1989), *Cooperation and Competition: Theory and research*, Edina, MN, Interaction Book Co.
- LAVE J. et WENGER E. (1990), *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MYERS R. E. et TORRANCE E. P. (1964), *Torrance Test of Creative Thinking*, Boston, Ginn and Company.
- TRUSTY J. et OLIVA G. M. (1994), « The Effect of Arts and Music Education on Students' Self-Concept, Update », *Applications of Research in Music Education*, (13) 1, p. 23-28.
- VYGOTSKI L. (1978), *Mind in Society*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- WINNER E. et HETLAND L. (2006), « Cognitive Transfer from Arts Education to Non-Arts Outcomes: Research evidence and policy outcomes », in E. Eisner et M. Day (dir.), *Handbook on Research and Policy in Art Education*, Mahwah, NJ, National Art Education Association.
- WU S. C. (1992), *National Education Longitudinal Study of 1988, First Follow-Up: Student component data file user's manual volume I*, US Department of Education.

*Symposium européen
et international de recherche*

Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle

À L'INITIATIVE DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE
ET DU MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION,
UNE MANIFESTATION ORGANISÉE PAR LE CENTRE POMPIDOU

LES 10, 11 ET 12 JANVIER 2007

« En application de la loi du 11 mars 1957 (art. 41) et du Code de la propriété intellectuelle du 1^{er} juillet 1992, complétés par la loi du 3 janvier 1995, toute reproduction partielle ou totale à usage collectif de la présente publication est strictement interdite sans autorisation expresse de l'éditeur. Il est rappelé à cet égard que l'usage abusif et collectif de la photocopie met en danger l'équilibre économique des circuits du livre. »

© La Documentation française, Centre Pompidou, Paris, 2008. ISBN : 978-2-11-007156-9