1:

*(*·.:,\_\_;

## *Initiation* aux *arts uisuels et uision*

:;·

## *du monde chez les jeunes enfants*

I,' '

i'•

i ., ...

'

## *quand confiance en son efficacite*

..'.. ...

## *et originalite se rencontrent*

,.,,. ..

**James S. Catterall & Kylie A. Peppler**

Uniuersit€ de Californie, Los Angeles, :Etats-Unis

#### : :::

, ...

' ..·

, ...

' ..·

#### '·.:

' ·<

#### ••••

. ·...:

....

,......

....

### ....

INTRODUCTION

LE proceSSUS de creation peut permettre a\_ l'enfant d'acquerir la maitrise du pinceau et d'apprehender les mysttres de la production artistique.Neanmoins, toute tentative de crea­

tivite soutenue impose egalement des efforts cognitifs a l'apprenant -se colleter avec des

difficultes techniques tout en maniant des concepts et en operant des choix; assumer l'aspect «public)) de la creation 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 experiences d'ap­ prentissage, mais les enfants ant la possibilite d'y repondre plus activement et plus comple­

tement dans un atelier que dans une salle de cours. La reaction peut etre assimilee a la co­

gnition dite « chaude » definie par R. Abelson (1963). Cette recherche examine les relations

entre la participation a un apprentissage de

qualite en arts plastiques et la conscience

que les enfants ant d'eux-memes et de leurs possibilites d'avenir s8•

Des observations preliminaires sur les

programmes que nous avons etudies nous ant

amenes a emettre l'hypothese suivante: ils

auraient des effets positifs sur la perception qu'ont les enfants de leurs capacites agerer 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 definie est extr@mement proche de la confiance des enfants en leur capacite a prendre leur avenir en main, a concevoir et me­ ner a bien des actions et, plus genera1ement, a

agencer leur vie. Nous sommes tres proches de la notion de *croyance en sa prop re efficaciti-* con-

Nqtes

1. Cette recherche a re u un soutien financier de la Fondation Ford, New York, :Etats-Unis.



,,/,

,.,\

:::;

tribution majeure d'Albert Bandura (19 86) aux theories de la motivation.

Lars de ce travail de recherche, nous avons

fait appel a\_ des classes de 3e annee (CE2) d'ecoles primaires americaines situees a\_ Los

Angeles, Californie, et a Saint Louis, Missouri

-soit 179 enfants en tout. Ces ecoles ainsi que leurs quartiers sont confrontes a la pauvrete, a la criminalite, au trafic de stupefiants et aux

difficultes economiques. Les participants ant

regulierement beneficie de l'enseignement d'artistes hautement qualifies a l'institut In­

ner-City Arts de Los Angeles (rcA), 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 general. L'enthousiasme general a fait de l'rcA et du cocA des symboles vivants de l'importance des arts et de la joie qu'ils genErent. Ils disposent de locaux attrayants ornes de dessins d'enfants, d'installations et d'equipements de qualite, et d'enseignants

qualifies, aptes a comprendre les enfants. 11

y regne une atmosphere de creativite et de motivation. Nous nous sommes demande ce que ces programmes apportaient aux partici­ pants, outre le plaisir, le zele et une profusion de travaux artistiques.

**CADRES DU PROGRAMME**

Une description plus detainee du cadre de recherche adopte a Los Angeles et a\_ Saint

Louis peut expliciter'ce que nous nommons une experience d'education artistique riche et soutenue. Les descriptifs suivants aideront

a comprendre pourquoi ces programmes ant

attire notre attention

*I:Inner City Arts (rcA)*

L'Inner-City Arts, dont le nom signifie lit­ teralement «arts dans les quartiers defavori-

284 ·SESSION A

ses »,est une institution au service de quatorze ecoles implantees dans une veritable Cour

des Miracles, a la limite du centre-ville de Los

Angeles. L'acces en est spacieux, chaleureux et eclaire par une vingtaine de fenetres courant du sol au plafond. Les <EUvres d'art des enfants recouvrent chaque mur, rampe d'escalier, et poutre. Selan un systeme de partenariat avec les Ccoles publiques de Los Angeles, des classes viennent a\_ l'JCA suivre des seances hebdomadaires d'environ quatre-vingt-dix minutes pendant vingt semaines. r:ecole que

nous avons etudiee, frCquentee a 99 °/o par

des Latino-Americains, beneficiait de cours d'arts plastiques -dessin, peinture et un peu de sculpture. Des artistes professionnels en­ cadraient les cours ainsi que les ateliers. Les enseignants accompagnateurs participaient souvent eux-memes en tant qu'apprenallts, produisant des travaux diriges aux cotes des enfants. Une session type se terminait par une seance dans une galerie, au cours de laquelle l'intervenant demandait aux e1eves de com­ menter et de critiquer les travaux que les uns et les autres avaient realises ce jour-la. Pendant

ces seances, i1les incitait egalement areflechir

sur des problematiques plus poussees-sym­ bolisme, relations entre forme et fonction, esthCtique des lignes et des couleurs.

##### *Le Centre d'art contemporain (cocA)*

Le COCA propose des programmes aux Cco­ les situees dans des quartiers de logements sociaux de Saint Louis, oU 99 *°h* des familles

peuvent pretendre a l'aide sociale. La popula­

tion de l'Ccole etudiee ici etait a 100 °/o afro­

americaine. Le programme du COCA consiste en une residence d'artiste dans l'ecole, en l'occurrence un ceramiste professionnel. Les elEves ant pule rencontrer une heure chaque semaine pendant trente semaines. Au cours de cette residence, chaque enfant a produit des

ceramiques et des sculptures impliquant des techniques de ceramique en rapport avec une histoire ou un poeme. La finalite de ce projet etait de realiser une structure -un grand mat d'argile montrant, disposees en spirales, les illustrations de differentes scenes d'une his­ toire. Au cours des seances, les e1eves avaient

la possibilitC, tant formelle qu'informelles, de reflechir a leurs propres realisations, ainsi

qu'i celles des autres, et de les commenter. De son cOte, l'artiste en residence prCsentait differentes techniques et les entralnait de plus en plus loin dans le processus d'imagination et la resolution de problemes au fil des seances.

Si nous prenons les exemples de l'IcA et du cocA, notre enquete concorde avec ce que Maxine Greene (1002) decrivait lors d'une recente table ronde de la Fondation Ford sur la recherche en education artistique -debat qui a engendre ce projet de recherche. Le professeur Greene a pose des questions qui

ne viennent pas spontanement a l'esprit

lorsqu'on pense a\_ l'Cducation artistique, ou

a la recherche en education de maniere plus

generale. Entre autres:

«En quoi certains types d'apprentissages artistiques contribuent-ils a former la per­ ception enfantine de ce que le monde a a

offrir? Comment l'apprentissage artistique pourrait-il enrichir la formation de l'iden­ tit€ personnelle? l:apprentissage artistique

peut-il amener les enfants a envisager l'exis­

tence de diverses realit€s culturelles? »

CADRE THEORIQUE

Cette recherche repose sur de solides fonde­ ments theoriques. Tout d'abord, nous situons ce travail dans le courant des theories contem­ poraines sur l'acquisition de savoirs. Comme

nous l'avons dit de la vision du monde et de la perception de son efficacite personnelle, chaque construction mentale implique un developpement cognitif particulier et de­ pend des circonstances de l'apprentissage. Nous de'battons ensuite de la confiance en sa propre efficacite. En effet, nous pensons que les caracteristiques des programmes d'arts plastiques que nous avons etudies illustrent parfaitementla naturememe de l'affirrnation de soi et de la confiance en soi. Enfin, des re­ cherches tres recentes sur le contenu de ce qui est appris par les enfants lors d'apprentissa­ ges de qualite en arts plastiques (HQVAE) font

le lien entre les schemes de pensee acquis a

travers les HQVAE, d'une part, et la perception

€largie que les enfants ont de leurs perspecti­ ves d'avenir, d'autre part 59.

##### *Th{orie des apprentissages et HQVAE*

Notre reflexion SUI les apprentissages en arts plastiques s'appuie sur les principes de la thCorie g€nerale des apprentissages. Nous tou­ chons, de maniere plus spCcifique, aux idees centrales de la theorie constructiviste des apprentissages (Bruner, 1960), des apprentis­ sages en situation (Lave et Wenger, r 990), de la th€orie du developpement social (Vygotski, 1978) et des apprentissages de type associatif (Johnson et Johnson, 1989; Bransford et Schwarz, 1999). Ce qui ressort principale­ ment de ce reseau d'idees est le mot« social». La plupart des theoriciens pensent que tout apprentissage est fonction de processus so­

ciaux a une multitude de niveaux; de meme, ils s'accordent a dire que les apprentissages

sont situes et mediatises par le contexte et la

Notes ..

1. four un developpement approfondi des theories presentees clans cette recherche, voir Catterall et Peppler, 2007.



culture. D'eminents theoriciens admettent que la comprehension augmente avec et a travers les opportunites de mettre a l'essai,

d'envisager et de reviser son jugement. Les apprentissages en arts plastiques colncident parfaitement avec toutes ces idees. L'atelier est un laboratoire naturel pour mettre en ceuvre la poursuite de buts communs. Les eieves et les adultes qui s'entendent pour realiser et presenter une peinture, un dessin ou une sculpture, apportent differents niveaux d'ex­

pertise ainsi que divers parcourspersonnels a

l'entreprise collective et sont ainsi en position d'apprendre les uns des autres.

*Confiance en son efficaciti et HQVAE*

Le principe selon lequel la confiance en soi est directement liee aux competences personrte11es sous-tend la plupart des theories sur l'apprentissage et la motivation. Pour reprendre les termes de Bandura, la confiance en son efficacite reflete les jugements emis

par des individus « sur leurs capacites a orga­

niser et a franchir les etapes necessaires pour

parvenir a\_ tel OU tel resultat» (1986, p. 391). L'individu confiant en sa propre efficacite a un sens general de l'organisation -confiance en

sa capacite a atteindre les buts qu'il s'est fixes

pour l'avenir et a franchir les obstacles even­

tuels. Des recherches sont conduites dans des domaines specifiques (par exemple, en mathe­ matiques). D'autres portent sur la confiance en son efficacite telle qu'elle se manifeste clans la confiance plus generale de l'individu en sa

capacite a contr6ler des evenements de sa vie

et a apprehender l'inconnu A notre connais­

sance, personne n'a observe la maniere dont les apprentissages en arts plastiques ou clans d'autres formes d'expression creative peuvent

contribuer a la confiance en soi, bien que

quelques etudes fassent etat d'une relation entre les deux (Trusty et Oliva, 1994). Nous

286 ·SESSION A

avons mene cette etude avec l'affirmation peu verifiee du caractere possible (et meme 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'education artistique ne nous apportent guere d'informations SUI les deve­ loppementS cognitifs lies a\_ l'apprentissage des arts plastiques. Ilya eu pas mal d'hypotheses utopiques surla question, maisnousmanquons d'analyses systematiques et calibrees sur les schemes de pensee, les aptitudes a\_ reflechir OU la confiance en soi, qui pourraient @tre affectes par des apprentissages en arts plastiques. Une etude recente realisee par Ellen Winner et Lois Hetland (2006) fournit la preuve de tels deve­ loppements. Ces deux chercheurs montrent que le HQVAE renforce les dispositions des

enfants a *s'engager* et a *persivirer* dans leur tra­

vail Si ces dispositions s'averent generales et menent al'accomplissement de soi, alors nous

pouvons en deduire le principe plus general de confiance en son efficacite. Winner et Hetland

sont egalement parvenus a la conclusion que

les apprentissages en arts plastiques amenent les enfants a tirer le maximum d'eux-memes, a explorer differentes possibilites et a prendre

des risques. I.:enfant dispose a prendre des ris­

ques est ouvert a un avenir dans lequel ce qui

est important n'est pas forcement connu.

De plus, notre evaluation suggere que la creativite humaine -c'est-a-dire la capacite

a porter des jugements personnels, a deve­

lopper des domaines de recherche toujours plus vastes afin de multiplier les chances de trouver des solutions, et a modifier ses objec­ tifs lorsqu'une opportunite se presente -peut aller de pair avec la croyance en son efficacite personnelle. De tels liens se retrouvent dans

la litterature empirique: « une relation sous-jacente apparait entre creativite et in­ dependance personnelle, ces qualites etant elles-memes liees a une forte estime de soi)) (Coopersmith, 1967, cite dans Trusty et Oliva, 1994, p. 24). Notre modele et nos instruments sont des supports permettant de tester les gains en matiere de confiance en soi et de crfativite que les programmes ICA et cocA peuvent avoir entrafnes.

**MODELE ET METHODES**

Cette etude a requis un modele de comparai­ son de groupes grace auquel les mesures por­ tant sur les apprentissages des participants aux ateliers artistiques ant pu @tre comparees

a celles realisees chez les e1eves du groupe

temoin. Nous avons fait remplir un question­ naire avant et apres l'experience a !'ensemble

des sujets. Nous avons egalement mis en place

des observations regulieres dans les salles de classe, structurees de maniere a apporter des

informations fiables sur les modalites opera­ toires des programmes ICA et cocA.

*Echantillonnage*

Nous avons choisi, dans le quartier de 1'1cA, des classes de CE2 (enfants de 9-10 ans) d'une ecole primaire publique. Nous avons egalement selectionne trois classes de meme niveau ne participant pas au programme en tant que groupe temoin. De par sa situation geographique, l'ecole accueille une popula­ tion homogene en termes de revenus fami­

liaux {97 °/o des eieveS pOUVant pretendre a

des repas subventionnes par l'Etat), de com­

position ethnique (97 O/o d'eleves d'origine hispanique) et de niveau scolaire relative­ ment bas (21 °/o des e1eveS ayant ObtellU la moyenne aux tests de niveau nationaux en langue et mathematiques).

A Saint Louis, le programme a Ete initiE dans une ecole primaire d'un quartier defa­ vorise de logements sociaux. Les trois classes de cE2 de l'etablissement ant participe au projet: 100 °/o des participants etaient afrO­ americainS et 99 °/o pouvaient pretendre a\_ des

repas subventionnes. Ces demieres annees, 5 a

ro 0/o des e1eves atteignaient la mention assez

bien ou bien aux tests de niveau nationaux en langue et en mathematiques. Trois classes de CE2 d'une eco}e proche mais Situee dans une autre cite ont ete selectionnees comme groupe temoin.

Nous avons ainsi obtenu, par le biais de questionnaires, les mesures des apprentissages de 179 e1eves, dont ro3 participants aux classes de }'ICA OU du COCA, et 76 Eleves temoins.

##### *Le questionnaire comme instrnment d'enqui!te*

La methode de l'enquete par questionnaire est au cceur de ce travail de recherche. Les

questionnaires ont ete distribues a l'ensemble

des e1eves avant le demarrage du programme et dans les deux semaines qui ontsuivi safin.A l'ICA, Uilintervalle de vingt a\_ vingt-deux semai­ nes s'est ecoule entre les deux questionnaires; au COCA, ila ete de trente semaines. Les propo­ sitions du questionnaire etaient forrnulees de

maniere a ne pas gener les repondants ayant

un niveau de lecture inferieur a la moyenne.

Un systeme d'echelle a done ete repris d'etu­ des precedentes portant sur des enfants dont certains n'avaient pas plus de 9 ans. Conduites par le principal .chercheur (Catterall, 1995), ces etudes se sont elles-memes basees sur le travail de Wu (1992) et Ames (1990). Les

propositions du questionnaire comportaient des echelles de mesure destinEes a verifier

l'image de soi, la confiance en son efficacite et Jes attributions de merite personnelles OU

en provenance de l'exterieur. Les enfants ant repondu par le biais d'echelles de Lickert aqua-

tre propositions, allant du desaccord a l'accoxd complet. Les elements de creativite etaient,

quanta eux, mesures par des echelle/s q :tre propositions basees sur le test de creat v1te d: Torrance (Myers et Torrance, i964), readapte pour des enfants d'ecole primaire (Auzmendi, Villa et Abedi, r996; Abedi, 2002). Les quatre dimensions prises en compte pour la mesure de la creativite etaient l'originalite, 1'aisance, la flexibilite et relaboration. Nous avons, dans un premier temps, evalue le pourcentage d'eleves de chaque groupe ayant retire des benefices significatifs sur chacune des echelles (significatif3. p < o,05; avec regroupen;ent des resultats par ecart type pour chaque echell:). Nous avons ensuite utilise des tests (le kh12) afin d'Cvaluer les differences significatives en termes de proportion d'Cleves ayant realise des benefices dans les differents groupes, ce qui nous a pennis de comparer par la suite revo­ lution des participants aux classes de 1'1cA ou

du cocA avec celle des Cleves temoins.

LES RESULTATS

Le tableau r expose nos rCsultats d'analyse des diverses echelles du questionnaire. Les chi:ffres indiquent le pourcentage d'eleves de

chaque groupe ayai1t progresse de maniere

selon lequel ·on assiste a un developpement cognitif rapide dans tous les domain s chez les enfants de 5 a IO ans. Orce type de develop­

pement participe largement a la formation de

l'image de soi. Les participants aux program­ mes de 1'1cA comme du COCA n'ont montre sur ce point aucun avantage comparatif.

*Atouts pour riussir.* Un pourcentage beau­ coup plus faible d'eleves a realise des progres dans ce domaine :mains d'un tiers des e1eves, quel que soit le groupe pris en compte, aucune diffCrence significative rretant a observer en­

tre les groupes.

*La confiance en son efficaciti.* Plus de la mo tiC des e1eves des classes participant aux ateliers artistiques de notre expCrience ont realise des gains significatifs en matier de con :nce en leur e:fficacite. Plus d'un tiers des eleves temoins ant rCalise des benefices compa­ rables. La proportion d'Cleves ayant CvoluC de maniere positive est significativement supCrieure dans les groupes ayant participe a

l'expCrience par rapport a celle des groupes

temoins (khi 2 (o,01)>6,635; P < 0,01).

*La criativiti.* En regle generale, entre un tiers et la moitiC des Cleves ont progresse sur

**DISCUSSION**

Globalement, nos hypotheses de depart ont surevalue les rCsultats concernant revolution positive des Cleves intCgrCs aux programmes artistiques. Les evolutions enregistrees con­ cordent toutefois avec nos intuitions et Jes theories sur l'apprentissage et !'acquisition de confiance en son efficacite. La comparaison des questionnaires avant et apres experience ne revele aucune difference notable entre partici­ pants et groupes temoins en ce qui concerne la perceptionglobale de soi. (Nous avons observe une amelioration de l'image de soi chez So a 90 °/o des e1eves, taus groupes confondus. Cette mesure a done eu un effet de plafonnement) La plupart des participants n'ont pas non plus acquis davantage d'attributions internes pour le succes au cours de cette enquete.

Nous avons tout de meme releve une

augmentation significative de deux mesu­ res importantes pour cette Ctude chez les participants aux programmes: ils'agit de la confiance en son efficacitC, que nous avons ve­ rifiCe a l'aide de questions sondant lamaniere dent les individus pen;oivent leur maitrise de

l'avenir et leur capacitC a surmonter les obsta­

cles eventue1s a-fin d'atteindre leurs objectifs.

De meme, nos Cchelles indiquent des resultats comparables en ce qui concerne

nouvelles a certains problemes. npeut exister des liens entre l'accroissement de l'originalitC artistique et le developpement de l'originalite dans des-modes de reflexion plus larges. Nos mesures semblent indiquer une liaison etroite entre originalite et croyance en son efficacite parce que ces notions portent toutes deux sur des competences gCnCrales; le parallelisme de leurs trajectoires au cours de cette etude n'est done pas surprenant.

**LES PROGRAMMES DE L'ICA ET DU COCA SONT-ILS A L'ORIGINE DE CES EVOLUTIONS ? DE QUELLES PREUVES** DISPOSONS-NOUS 7

Nous avons complete les resultats obtenus par les mesures d'Cchelles en observant de maniere hebdomadaire (parfois davantage) les reponses des enfants aux instructions qui leur sont donnees dans les classes artistiques de l'ICA et du COCA. Nous avons egalement observe ces e1eves dans leurs classes habi­ tuelles, de meme que les classes tCmoins, toutes les deux 3. trois semaines. Pour cela, nous disposions d'une grille d'observation formelle nous permettant d'enregistrer les niveaux d'engagement et de concentration des enfants, de meme que leurs relations avec

les autres e1eves et les adultes.

significative sur les di:fferentes echell s. Les resultats sent donnes pour Saint Louis, Los Angeles, l'ensemble des participant: ...aux programmes artistiques et enfin les eleves des groupes temoins. Les differences entre groupes que nous avons identifiCes comme significatives sont fortes, avec p < o,oL

*Image de soi.* Nous avons enregistre, chez une forte proportion d'enfants des deux grou­ pes, sur les deux terrains d'enquete, une ame­ lioration sensible de l'image de soi. Ce resultat concorde avec le principe largement confirm€

288 ·SESSION A

1es trois sous-echelles :elaboration, flexibilite

et aisance. Aucune difference significative n'a ete notCe entre les Cleves participants et ceux des groupes temoins concernant les sous­ echelles, les resultatS par terrain d'enquete OU 1es rCsultats globaux. L'echelle de l'originalite fait toutefois exception: les e1eves participant aux programmes d'arts plastiques surpassent significativement les e1eves temoins.

une dimension importante de la creativite: l'originalite. Nous pouvons penser que le developpement de l'origina1ite clans !'expres­ sion artistique dCcoule des expCriences crea­ tives prolongees qu'ont vecues les enfants des classes de l'rcA et du cocA. Pourtant, les propositions de notre echelle destinee a tester l'originalite etaient d'ordre plus general: elles ne relevaient pas directement du domaine de l'art, mais sondaient plutOt les certitudes des enfants quanta leur capacite a fonnuler des idees neuves, ou a apporter des solutions

289

*L'investissement des e?fves.* Les eJeves s'inves­ tissaient davantage et Ctaient capables de rester concentres sur de plus longues periodes pen­ dant les activitCs de 1'1cA et du cocA que dans leur cours habih1els. Pendant les cours d'arts, le groupe entier restait concentre et investi pendant Uile periode de 5 3\_ 30 °/o plus longue que dans la salle de classe habituelle, quel que soit l groupe observe. Les e1eves participants etaient egalement capables de maintenir des niveaux de concentration et d'investissement

\_•,E.

les cinq mois, ce qui a permis d'explorer de maniere approfondie les changements inter­ venus chez les participants. Bien que cette duree soit encore trop courte lorsqu'il s'agit d'influer de fac;;on durable sur la confiance en soi ou le mode de perception du monde,

elle est superieure a celle de nombreuses

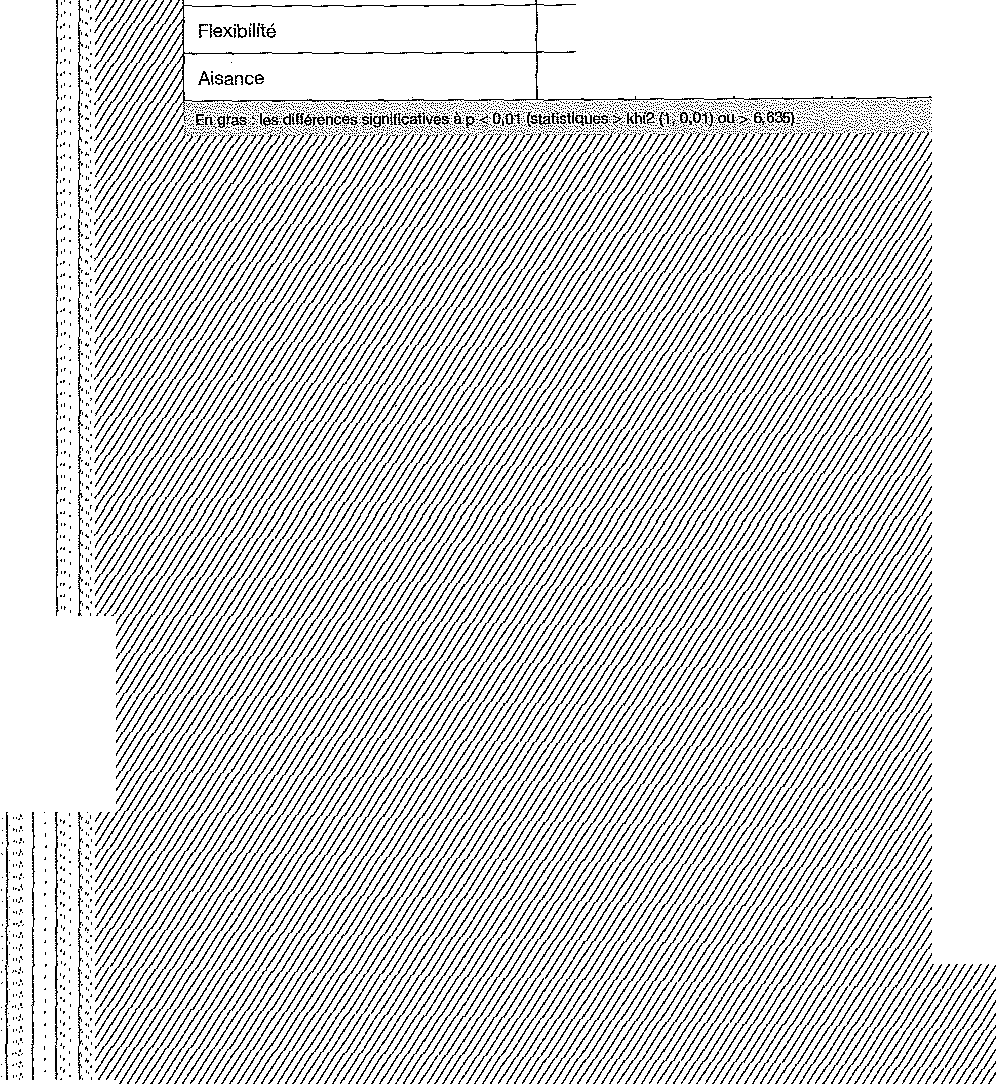
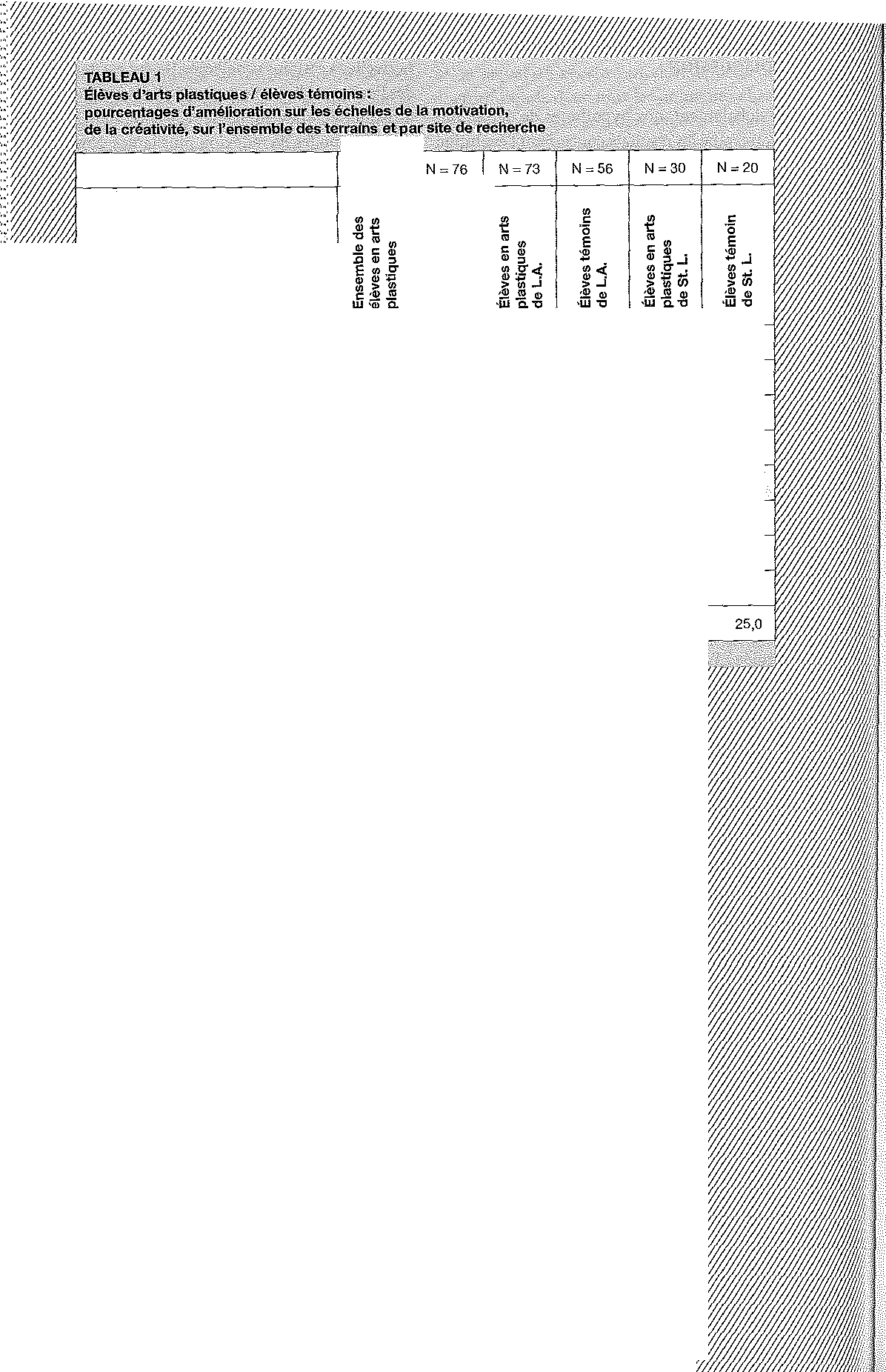
|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| N =103  ..,, -0  .  .c  E• •>  • | | | | | | | plus eleves dans leur salle de c1asse habitueUe que leurs homologues des groupes temoins. |
| Nous avons done pu nous risquer a avancer, |
| au vu de ces donnees, que I'augmentation de la |
| concentration et de l'investissement en cours |
| d'arts plastiques se transfere aux autre cours. |
| Des etudes anterieures ont d'ailleurs montre |
| le transfert de la «motivation» induite par |
| l'engagement artistique vers des activites |
| **Motivation** |  | w**c** :.!!,!: |  |  |  |  | non artistiques (I-Iorowitz et Webb-Dempsey, |
|  |  |  |  |  |  |  | 2002; Catterall, 1999). |
| Perception generale de soi | 80,4 | 84,4 | 76,4 | 83,0 | 90,0 | 90,0 |  |
|  | | | | | | | |
| Confiance en son efficacit0 | **53,9** | **35,6** | 50,0 | 39,6 | **63,3** | **25,0** *Les relations des ileves avec les pairs et les* | |
|  |  |  |  |  |  |  | *adultes.* Nous avons constate l'importance |
| Attributions internes pour le succes 31,4 | | 31,5 | 37,5 | 26,4 | 16,7 | 45,0  des interactions avec les autres e1eves et les | |
| Nombre pergu de choix futurs 40,2 | | 45,2 | 23,6 | 35,8 | 80,0 | 70,0 adultes dans les processus d'apprentissage de | |

autres recherches sur les apprentissages et le deve1oppement personnel. Nous voulions en effet un programme et une etude ayant suffisamment de poids pour esperer en retirer des effets significatifs.

Deux resultats majeurs emergent de ce

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| ,, ::: |  | travail. Le principal est le lien significatif entre la participation a un programme  d'apprentissage de HQVAE soutenu et une | | | | | | | | |
|  | **creativite** |  |  |  |  |  |  | l'enfant. Les resultats de nos observations font  etat d'interactions generalement positives | | croissance de nos indicateurs de confiance |
| ·.. :;·: | Originalit8 | **54,9** | **32,9** | **56,9** | **30,2** | 46,7 | 40,0 | entre adultes et e1eves pour l'ensemble des | | en son efficacite generale. Le mecanisme  implique un sentiment d'accomplissement |
| ',, :;·: | E:laboration | 38,2 | 34,2 | 38,9 | 35,8 | 36,7 | 30,0 | participants. Pendant les cours | d'arts plasti­ | personnel a travers les arts plastiques et dans |
|  |  | 54,9 | 60,3 | 52,8 | 88,0 | 60,0 | 45,0 | interactions plus nombreuses et | de meilleure | les differentes interactions avec ses semb1a­  bles et les enseignants encadrant le travail. |
|  |  | 42,2 | 45,2 | 44,4 | 52,8 | 36,7 |  | qualite avec 1eurs semb1ables | et avec les | Nos conclusions vont dans le sens d'une vi­ |

ques de l'ICA et du COCA, les eleves avaient des



:::;,

*''"·:: ;'*

'"'"('"""''

adultes que dans leurs cours habituels, mais les differences etaient minimes. Il faut noter que les e1eves des cours d'arts plastiques pro­ fitaient pleinement de la presence de leurs semblables et des adultes tandis qu'ils explo­ raient les voies ouvertes par les arts, ce qui explique en partie les differences observees entre les participants au programme et leurs homologues des groupes temoins.

**CONCLUSION**

P1usieurs aspects de cette etude ne sont pas secondaires. Pour commencer, ce travail com­ plete une gamme eparse d'etudes existantes

SUI les effets cognitifs, OU lits a\_ la motivation, de la participation a des ateliers d'arts plasti­

ques. Dans un second temps, la duree de cette etude est significative puisqu'elle depasse

sion sociale du developpement cognitif. Les enfants qui ont confiance en leur efficacitE se sentent capables de deciq\_er de leur avenir et croient en leurs chances de reussir. Le second resultat est que ce type de programme n'a pas seulement des effets sur la perception qu'ont les enfants de leur propre efficacite, mais aussi sur leur originalite. Nous avanc;;ons qu'une pensee originale et la confiance en son efficacitE peuvent aller de pair, et que l'originalite de la pensee engendree par les apprentissages de type artistique peuvent se retrouver de maniere plus generale dans la

fa on dont un individu pense le monde. La confiance en son aptitude personnelle a ap­ porter des solutions nouvelles aun probleme

donne comme a suivre un cheminement original pour rEsoudre une difficulte est une definition concrete de la confiance en

son efficacite. On <lit des penseurs originaux qu'ils ont une vision tres large, et non restric­

tive, du monde qui s'offre a eux.

Nous parvenons a la conclusion que la participation a des cours d'arts plastiques

de qualite developpe la conscience de son efficacite personnelle ainsi qu'une pensee creative et originale. Pareilles retombees

sont profitables a tousles enfants, mais c'est

particulierement important si l'on prend en consideration la vie des enfants defavorises, qui n'ont pas grand-chose a attendre de leur milieu social et de reducation qu'ils rei;oi­ vent. C'est cette categorie d'enfants que nous avons t§tudiee et ce sont ceux qui sont le plus directement concernes par nos resultats. Participer ace que nous nommons le HQVAE a

permis a ces enfants de prendre confiance en

leurs capacites et leur sens de l'organisation. Ces benefices sont etroitement lies a l'ensem­ ble des competences artistiques cultivees par 1'1cA ou le cocA. Nous pouvons commencer a\_ entrevoir un effet SUI la vision enfantine du monde, le concept ambitieux dont nous sommes partis quand nous avons entame cette etude. Nous ne pretendons nullement avoir saisi cette vision du monde dans toute

Bibliographie

A aEm J. (2002), «A Latent-Variable Modeling Approach to Assessing Reliability and Validity of a Creativity Instrument», *Creativity Research Journal,* r4 (2), p. 267-276.

ABELSON R. P. (r963), «Computer Simulation of "Hot

Cognitions"», *inS.*Tomkins et S. Messick (dir.), *Computer Simulation and Personality: Frontier of psychological theory,* New York, Wiley.

AMES C. A. (r990), «Motivation: What teachers need to know», *Teachers College Record,* 91 (3), printemps, p. 409-42r.

AUZMENDI E., VILLA A. et ABEDI J. (r996), ((Reliability

and Validity of a Newly Constructed Multiple­ Choice Creativity Instrument», *Creativity Research Journal,* 9 (r), p. 89-95.

BANDURA A. (r986), *Social Foundations of Thought and*

*Action: A social cognitive perspective,* Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.

BRANSFORD J. et SCHWARTZ D. (r999), «Rethinking

Transfer: A simple proposal with multiple im­ plications}), *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.

GREENE M. (2002), communication informelle, New York, table ronde consacr€e a la recherche sur l'enseignement des arts a 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 Par­ tnership.

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: Legiti­ mate peripheral participation,* Cambridge, Cambridge University Press.

MYERS R. E. et TORRANCE E. P. (r964), *Torrance Test of Creative Thinking,* Boston, Ginn and Company.

Tu.usTY J. et OuvA G. M. (1994), «The Effect of Arts and Music Education on Students' Self"Concept, Update», *Applications ofResearch inMusic Education,* (r3) r,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: Re­

1.::

sa genese et toutes ses nuances, mais notre

CATTERALL J. S. (1995), *Different Ways of Knowing:*

search evidence and policy outcomes», *in* E. Eisner

travail suggere qu'une education artistique de qualite peut amener les enfants a avoir une vision positive d'eux-memes et de leur r6le dans la societe.



Traduit de l'anglais par Corinne Faure-Gears

292 ·SESSION A

*Longitudinal study second year report* Los Angeles,

The Galeflnstitute.

-(1999), «Chicago Arts Partnerships in Education: Summary evaluation}}, *in* E. B. Fiske (dir.), *Cham­ pions 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.

CArrERALL J. S. et PEPPLER K. A. (2007), «Learning in

the Visual Arts and the Worldviews of Young Children>>, *Cambridge Journal of Education,* (37) 4, d€cembre, p. 543-560.

COOPERSMITH W. (r967), *The Antecedents of Self-Esteem,*

San Francisco, CA, W. H. Freeman.

et M. Day (dir.), *Handbook on Research and Policy in*

*Art Education,* Mahwah, NJ, National Art Education Association.

Wu S. C. (r992), *National Education Longitudinal Study of I988, First Follow-Up: Student component data file user's manual volume I,*us Department of Education.

293



...

*de l'education* • I

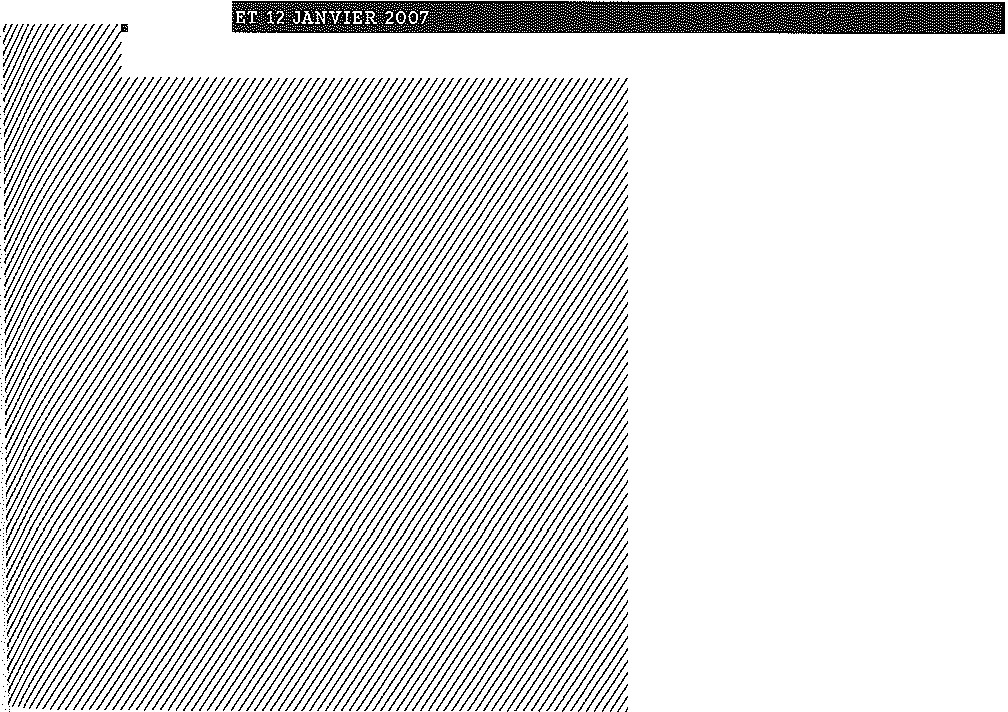
*Eualuer les effets* II

*artistique et culturelle*

111rET DU MINISTERE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION, !

UNE MANIFESTATION ORGANISE:E PAR LE CENTRE POMPIDOU

«En application de la Joi du 11 mars 1957 (art. 41) et du Code de la propriete intellectuelle du l"'juillet 1992, completes par la loi du 3 janvier 1995, toute reproduction partielle ou totale a usage collectif de la presente publication est strictement interdite sans autorisation expresse de l'editeur. II est rappel€ a cet egard que l'usage



I

abusif et collectif de la photocopie met en danger l'€quilibre economique des circuits du livre. »

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